

JORGE ISIDRO FERREIRA BRETES HENRIQUES

**PROJETO EDUCATIVO EM ESCOLAS DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS E GRAU DE
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES COM TURMAS**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre, em Ciências de Educação, na área de especialização de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Dedicatória

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, suportaram o percurso, um tanto nebuloso e, muitas vezes angustiante, da elaboração desta Dissertação de Mestrado, em particular ao meu filho Guilherme.

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Paula Silva, minha orientadora, que acreditou na temática que se apresenta e que sempre se preocupou em me dar mais do que devido apoio, mesmo quando os obstáculos pareciam mais do que muitos.

Ao Professor Doutor Jorge Serrano e à Doutora Nilza Henriques que me encorajaram a continuar a crescer profissionalmente e a não desistir deste desafio.

Aos meus pais e irmã, que sempre se preocuparam comigo e me apoiaram totalmente neste empreendimento.

À minha colega Susana Neves, que me incentivou a percorrer este caminho.

A todos os meus colegas que, amavelmente, se disponibilizaram no preenchimento dos questionários.

Resumo

Ciente da parca eficiência do quadro normativo que contextualiza o Projeto Educativo de Escola, desenvolveu-se uma investigação junto de professores, em quatro Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Almada, analisando-se e investigando-se a relação deste documento com a prática pedagógica e o grau de participação dos docentes na sua concretização.

Assim, este trabalho, baseou-se em algumas questões de investigação, para que melhor se conhecessem as representações dos Professores acerca do Projeto Educativo. Abordou-se a construção teórica subjacente a este documento; os conhecimentos e perspetivas acerca do mesmo; os valores que lhe são atribuídos pelos docentes; a participação dos professores na sua elaboração; as relações estabelecidas, nomeadamente entre o Projeto Educativo e a vida prática da escola, o Projeto Educativo e as práticas letivas, o Projeto Educativo e o(s) Projeto(s) Curricular(s) de Agrupamento/Turma.

Este trabalho de investigação pretende contribuir para a análise dos processos e procedimentos utilizados na conceção, concretização e avaliação do Projeto Educativo, assim como possibilitar a reflexão acerca das perspetivas e do grau de participação dos professores na sua concretização.

Com este estudo de caso, pretende-se concluir acerca da aplicabilidade, por parte dos docentes, dos objetivos e das medidas apontadas no Projeto Educativo, melhor definindo a relação que estabelecem com o mesmo.

Palavras chave: Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (P. E. E./P. E. A.); Autonomia da Escola/Agrupamento; Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Knowing about the meager efficiency of the regulatory framework that contextualizes the School Educational Project, this research was developed close to the teachers in four Primary Schools, in the municipality of Almada. The aim of this document is to find out the relation that it has with the pedagogical practice of the teachers and how well is their commitment in the participation in its implementation.

Thus, this work stood was based on some research questions in order to know better the assessments of the teachers on the School Educational Project. It approaches the theoretical construction, the knowledge and perspectives implied by this document, the values that are assigned by the teachers and their participation in its development. There are many relations that are established between the School Educational Project and its educational environment such as: the practical daily life at school; the educational teaching and its curriculum.

This research aims to contribute to the analysis of the processes and procedures used in its conception, implementation and evaluation of the educational project as well as allowing it to reflect on the prospects and the commitment that the teachers embrace in its implementation.

With this research, we intend to conclude the applicability, on behalf of the teachers, the objectives and measures identified in the educational project, better defining the relation that they establish with one another.

Keywords: School Educational Project (P.E.E./P.E.A.); Autonomy of School; Teaching Practice in the Primary Schools.

Índice Geral

| | |
|--|-------|
| Introdução | p. 1 |
| Parte I – Enquadramento Teórico | p. 10 |
| Capítulo I – Projeto Educativo | p. 11 |
| A – Fundamentação de “Projeto Educativo” | p. 11 |
| 1. - Projeto(s) em educação: um conceito plural | p. 11 |
| 1.1. - Pedagogia de projetos; Projeto pedagógico; Projeto Educativo de Escola .. | p. 12 |
| 2. - Projeto Educativo: enquadramento legal | p. 13 |
| 2.1. – Principal legislação | p. 14 |
| 2.2. - Legislação complementar | p. 16 |
| 2.3. - “Projeto Educativo”: conceito gerido | p. 17 |
| 3. - O Projeto Educativo como objeto de investigação | p. 19 |
| 4. - Conceptualização do Projeto Educativo | p. 20 |
| 5. - Projetos Educativos das/para as Escolas | p. 21 |
| 6. - Projeto Educativo enquanto documento orientador | p. 21 |
| 7. - Potencialidades, virtualidades e funções do Projeto Educativo | p. 23 |
| 8. - Caracterizadores do Projeto Educativo de Escola | p. 26 |
| 9. - Projeto Educativo: da reflexão à operacionalização | p. 29 |
| 9.1. - Projeto Educativo e sua aplicação | p. 32 |
| B – Momentos de concretização do “Projeto Educativo” | p. 33 |
| 1. - O Projeto Educativo de Escola na reforma do Sistema Educativo | p. 33 |
| 2. - Desenvolver o Projeto: metodologia e cuidados | p. 34 |
| 2.1. - O desenvolvimento do Projeto Educativo de Escola | p. 35 |
| 2.1.1. - A área problemática | p. 36 |
| 2.1.2. - O diagnóstico | p. 36 |
| 2.1.3. - A conceptualização do problema | p. 37 |
| 2.1.4. - Imaginação e escolha de soluções | p. 38 |
| 2.1.5. - A escolha das ações – programação | p. 39 |
| 2.1.6. - A distribuição das tarefas | p. 39 |
| 2.1.7. - Metodologias pedagógicas | p. 40 |
| 2.1.8. - A avaliação | p. 41 |
| 2.2. - Cuidados a ter no desenvolvimento do Projeto | p. 41 |
| 2.2.1. - Envolvimento dos atores | p. 41 |
| 2.2.2. - Relação com os outros | p. 42 |

| | |
|---|-------|
| 2.2.3. - Relação com o exterior | p. 42 |
| 2.2.4. - O método e os instrumentos | p. 42 |
| 2.2.5. - A coerência | p. 42 |
| Capítulo II – A Escola e a sua Autonomia | p. 43 |
| 1. - A Escola: Organização, Sistema e Instituição | p. 44 |
| 1.1. - A Escola como um sistema | p. 46 |
| 1.2. - A Escola como instituição | p. 47 |
| 2. - Da Escola ao serviço do Estado a uma Escola ao serviço da Comunidade ... | p. 48 |
| 3. - A inovação e o Projeto Educativo na Escola | p. 50 |
| 4. Autonomia e Projeto Educativo: uma relação interdependente | p. 51 |
| 4.1. “Reforço da Autonomia das Escolas”: um discurso correto | p. 51 |
| 4.2. - Razões pedagógicas, técnicas e político-ideológicas | p. 56 |
| 4.3. - A situação em Portugal | p. 57 |
| 5. - Autonomia: teoria e prática nas Escolas | p. 59 |
| 5.1. - Autonomia das Escolas no ordenamento jurídico | p. 60 |
| 5.2. - Diversidade de situações nas Escolas | p. 62 |
| 6. - A autonomia como processo de construção social | p. 64 |
| 7. - Autonomia e Projeto de Escola: uma relação de interdependência | p. 66 |
| 8. - Projeto Educativo e Currículo: conceito de Currículo | p. 67 |
| 8.1. - Os vários usos da palavra currículo | p. 68 |
| 8.2. - Ideias centrais de currículo | p. 68 |
| 8.3. - O processo de elaboração curricular | p. 69 |
| 8.4. - O currículo, a escola e o professor | p. 71 |
| 9. – Os Projetos de Escola: Educativo e Curricular - conceções curriculares | p. 73 |
| Capítulo III – Prática Pedagógica | p. 74 |
| 1. – A participação dos Professores no Projeto Educativo | p. 74 |
| 2. - A Escola como organização | p. 75 |
| 2.1. - A participação na organização escolar | p. 76 |
| 3. - Possibilidades e limites da participação decretada | p. 79 |
| 4. - Formas de participação na Escola: uma abordagem sociológica | p. 81 |
| 4.1. - A participação nas organizações | p. 81 |
| 4.2. - As interações na Escola | p. 82 |
| 5. - Construção e operacionalização do Projeto Educativo de Escola | p. 84 |
| 6. Uma nova ideia de Escola | p. 85 |

| | |
|---|--------|
| 7. - Do Projeto Educativo de Escola ao Regulamento Interno | p. 87 |
| 8. - Do Projeto Educativo de Escola ao Plano Anual de Atividades | p. 88 |
| 9. - Do Projeto Educativo ao Projeto Curricular de Escola | p. 91 |
| 10. - Do Projeto Educativo de Escola ao Projeto Curricular de Turma | p. 92 |
| Parte II – Estudo Empírico | p. 97 |
| Capítulo IV – Metodologia | p. 98 |
| 1. - Tipo de Investigação | p. 98 |
| 2. - Contextualização (Zona Geográfica) | p. 98 |
| 3. - Sujeitos de estudo | p. 99 |
| 3.1. – População selecionada | p. 100 |
| 3.1.1. – Exclusão | p. 101 |
| 3.2. – Limitações da abrangência da pesquisa | p. 101 |
| 4. - Técnicas de recolha de dados | p. 102 |
| 4.1. – Elaboração e organização do questionário | p. 102 |
| 5. – Análise estatística | p. 103 |
| 5.1. – Recolha de dados | p. 103 |
| 5.2. – Dados resultantes do instrumento aplicado | p. 104 |
| 6. - Tratamento dos dados | p. 104 |
| 7. – Interpretação da informação obtida | p. 105 |
| 7.1. – Apresentação dos dados | p. 105 |
| 7. 2. – Breves considerações | p. 128 |
| 8. - Síntese Relevante | p. 128 |
| Conclusão | p. 134 |
| Referências Bibliográficas | p. 140 |
| Legislação Consultada | p. 150 |
| Glossário | p. 153 |
| Apêndices | p. 155 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|--------|
| Tabela 1: Questões específicas do questionário envolvidas na primeira questão de investigação do estudo: “Que imagens têm os Professores do PEA, como construção teórica?” | p. 106 |
| Tabela 2: Respostas à questão 1 do questionário: “O que entende por Projeto Educativo de Agrupamento (P. E. A.)?” | p. 106 |
| Tabela 3: Respostas à questão 4 do questionário: “Qual é a temática aglutinadora do P. E. A. de que se recorda?” | p. 107 |
| Tabela 4: Respostas à questão 10 do questionário: “Quem fez o tratamento dos dados dos documentos usados?” | p. 108 |
| Tabela 5: Respostas à questão 14 do questionário: “O R. I. A. é atualizado regularmente e de acordo com o P. E. A.?” | p. 108 |
| Tabela 6: Respostas à questão 15 do questionário: “O P. C. A. elaborado teve como base as diretrizes do P. E. A.?” | p. 108 |
| Tabela 7: Respostas à questão 16 do questionário: “O P. A. A. elaborado segue as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?” | p. 109 |
| Tabela 8: Respostas à questão 17 do questionário: “O P. C. T. elaborado tem como base as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?” | p. 109 |
| Tabela 9: Questões específicas do questionário envolvidas na segunda questão geral de investigação do estudo: “Que conhecimentos e perspetivas têm os professores do P. E. A.?” | p. 110 |
| Tabela 10: Respostas à questão 11 do questionário: “De que modo está o P. E. A. disponível?” | p. 111 |
| Tabela 11: Respostas à questão 11.1 do questionário: “De que outro modo está disponível o P. E. A.?” | p. 111 |
| Tabela 12: Respostas à questão 13.1. do questionário: “Porque é que o P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas dos alunos do 1º Ciclo?” | p. 112 |
| Tabela 13: Respostas à questão 18 do questionário: “A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?” | p. 112 |

| | |
|--|--------|
| Tabela 14: Respostas à questão 19: “As estratégias/atividades desenvolvidas seguem as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e P. A. A.?” | p. 112 |
| Tabela 15: Respostas à questão 23 do questionário: “Na sua opinião, qual o contributo do P. E. A. para a concretização da função educativa da escola?” | p. 114 |
| Tabela 16: Respostas à questão 24 do questionário: “Na sua opinião, qual o contributo do P. E. A. para o reforço do papel da escola junto da comunidade educativa?”... | p. 115 |
| Tabela 17: Questões específicas do questionário envolvidas na terceira questão geral de investigação do estudo: “Que importância atribuem os Professores ao P. E. A.?” | p. 116 |
| Tabela 18: Respostas à questão 12.1 do questionário: “Porque é que o P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?” | p. 117 |
| Tabela 19: Respostas à questão 12.2 do questionário: “Porque é que o P. E. A. não está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?” | p. 117 |
| Tabela 20: Questões específicas do questionário envolvidas na quarta questão geral de investigação do estudo: “Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e a vida prática da escola?” | p. 118 |
| Tabela 21: Questões específicas do questionário envolvidas na quinta questão geral de investigação do estudo: “Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e as suas práticas letivas?” | p. 119 |
| Tabela 22: Respostas à questão 20 do questionário: “Explicita como cumpre/concretiza o P. E. A., na prática letiva e em contexto de sala de aula” | p. 120 |
| Tabela 23: Questões específicas do questionário envolvidas na sexta questão geral desse estudo: “Que imagem têm os professores dos valores do P. E. A.?” | p. 121 |
| Tabela 24: Questões específicas do questionário envolvidas na sétima questão geral de investigação deste estudo: “Que imagem têm os professores dos valores do P. E. A.?” | p. 121 |
| Tabela 25: Questões específicas envolvidas na oitava questão geral desse estudo: “Que participação têm os professores na elaboração e na concretização do P. E. A.?” | p. 122 |
| Tabela 26: Respostas à questão 6 do questionário: “Participou na elaboração do P. E. A.?” | p. 123 |

| | |
|--|--------|
| Tabela 27: Respostas à questão 6.1. do questionário: “De que forma participou na elaboração do P. E. A.?” | p. 123 |
| Tabela 28: Respostas à questão 7 do questionário: “Foram elaborados documentos para consultar a comunidade educativa?” | p. 124 |
| Tabela 29: Respostas à questão 9 do questionário: “Quem da comunidade educativa foi consultado?” | p. 124 |
| Tabela 30: Teste do Qui-Quadrado | p. 125 |
| Tabela 31: Resultados relativos à participação dos professores na elaboração do P. E. A. em função do Género | p. 126 |
| Tabela 32: Teste do Qui-Quadrado com recurso à simulação de Monte Carlo | p. 127 |
| Tabela 33: Resultados relativos à participação dos professores na elaboração do P. E. A. em função da idade | p. 127 |

Índice de Figuras

| | |
|--|--------|
| Figura 1 – Resultados da variável “Género” | p. 99 |
| Figura 2 – Resultados da variável “Idade” | p. 99 |
| Figura 3 – Resultados da variável “Situação Profissional” | p. 100 |
| Figura 4 – Resultados da variável “Tempo de exercício de funções no Agrupamento” | p. 100 |
| Figura 5 – Respostas à questão 3 do questionário: “Quando e como tomou conhecimento da existência do Projeto Educativo de Agrupamento?” | p. 110 |
| Figura 6 – Respostas à questão 21 do questionário: “Considera que as metodologias/estratégias /atividades desenvolvidas no Agrupamento, ao longo do ano letivo, levam em conta as orientações/diretrizes do P. E. A.?” | p. 113 |
| Figura 7 – Respostas à questão 12 do questionário: “O P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?” | p. 116 |
| Figura 8 – Percentagens relativas à questão 5 do questionário: “Quem participou na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento?” | p. 122 |

Abreviaturas

P. E. E. – Projeto Educativo de Escola;

P. E. A. – Projeto Educativo de Agrupamento;

R. I. – Regulamento Interno;

R. I. A. – Regulamento Interno de Agrupamento;

P. C. E. – Projeto Curricular de Escola;

P. C. A. – Projeto Curricular de Agrupamento;

P. A. A. – Plano Anual de Atividades;

P. C. T. – Projeto Curricular de Turma;

S. P. S. S. – Statistical Package e for the Social Science;

p. – página;

Q – Questão do Questionário.

Apêndices

| | |
|---|--------|
| Apêndice 1 - Questionário de Recolha de Dados | p. 156 |
| Apêndice 2 – Questões de Investigação vs Questões (fechadas) | p. 163 |
| Apêndice 3 – Questões de Investigação vs Objetivos Específicos e Operacionais | p. 165 |
| Apêndice 4 - Pedido de autorização para aplicação de Questionário | p. 167 |
| Apêndice 5 - Codificação do Questionário | p. 169 |
| Apêndice 6 – Matriz da análise ao Questionário | p. 173 |
| Apêndice 7 - Análise de conteúdo das respostas abertas do Questionário | p. 178 |
| Apêndice 8 - Análise de frequência das respostas abertas do Questionário | p. 184 |
| Apêndice 9 – Análise de conteúdo de Ata de reunião de Conselho de Docentes: Proposta do P. E. A. | p. 188 |
| Apêndice 10 – Análise de conteúdo do P. E. A. | p. 190 |
| Apêndice 11 – Análise de conteúdo do P. C. A. | p. 195 |
| Apêndice 12 – Análise de conteúdo do P. A. A. | p. 198 |
| Apêndice 13 – Análise de conteúdo das Atas de reunião do Conselho de Docentes: P. A. A. | p. 200 |
| Apêndice 14 – Análise de conteúdo das Atas de reunião do Conselho de Docentes: P. C. T. | p. 202 |
| Apêndice 15 – Análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Externa da I. G. E. | p. 204 |
| Apêndice 16 – Análise de conteúdo do Relatório final do Observatório de Qualidade | p. 215 |

Introdução

Numa altura em que se aprofunda, a todos os níveis, o sentido da autonomia da(s) Escola(s)/Agrupamentos, a construção do respetivo Projeto Educativo revela-se de grande acuidade. Na verdade, o Projeto Educativo de Escola, ou de Agrupamento¹, constitui a espinha dorsal dessa autonomia, o seu fundamento e o seu reflexo. Ele marca, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos fortemente homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças. Diferenças entre os alunos, diferenças entre os professores, diferenças entre as escolas. Esta será, aliás, a única base possível de uma igualdade autêntica e educativamente consequente.

É neste contexto que o centro do sistema educativo passa da aula para a escola. Não esquecendo, porém, que esta começa, então, a viver o choque das novas contradições, designadamente, das que têm a ver com o facto dos seus protagonistas, ao mesmo tempo que vão passando de simples agentes a atores dos processos, continuarem a ser os grandes alvos de um sistema que, através de fórmulas próprias de um neocentralismo, permanece, apesar de tudo, vertical.

A pedagogia do projeto (ou pedagogia pelo projeto) corre o risco de se descaracterizar se for apenas instituída por decreto. É por isso que se deve refletir bem, no que deverá ser, um Projeto Educativo de Escola (P. E. E.). Tudo isto, aliás, sempre com o espírito de uma reforma autêntica, não pode correr o risco de se tornar um fóssil para si mesma pela introdução de novos tabus. Não nos podemos esquecer que é em documentos como o Projeto Educativo de Escola, que se “jogam” esperanças, vontades e temores sem territórios de facto definidos, que, ao mesmo tempo, se convertem os conceitos que emblematicamente veiculam a mensagem da inovação, se fixam os lugares comuns da própria reforma. Com todos os perigos daí decorrentes.

A comunidade escolar, que deverá ser, antes de mais, uma comunidade educativa, emerge, por outro lado, numa altura em que esta última deverá ser, cada vez mais, percorrida pela investigação e pelo saber de uma comunidade científica participada por um número crescente de professores.

¹ Poder-se-á usar os termos “Projeto Educativo de Escola”, de acordo com a lei vigente, ou “Projeto Educativo de Agrupamento”, em resultado de formação de Agrupamentos de Escolas, nos últimos anos; o facto de se constatar a utilização, com o mesmo sentido, de um e outro termo, quer na literatura científica, quer nos documentos legais e até mesmo no uso corrente, leva-nos a tomar esta opção. Assim, ambos os termos poderão ser apresentados neste trabalho de investigação.

Isto é, os professores afirmam-se, de modo progressivo, como um grupo profissional e cada vez menos, como um mero agregado corporativo. A própria organização económica e tecnológica das sociedades exige-o em nome da evolução e da gestão dos seus recursos. Como conciliar esta especificidade e esta especialização com todo o trabalho a ser desenvolvido para que se possa concretizar com sucesso o Projeto Educativo de Escola? Como é que se pode conciliar as diferentes características de cada docente, e conseqüente metodologia de trabalho, em torno dum Projeto Educativo? Será prática comum numa escola?

A autonomia constitui, por seu turno, o principal pressuposto de um Projeto Educativo. Ela é, aliás, uma aspiração inerente à generalidade das pessoas e instituições, sendo a sua legitimidade quase incontestável. Mas a verdade é que a autonomia não pode ser olhada como uma palavra mágica ou como um facto adquirido por declaração. Terá de assentar, isso sim, numa vontade participada, solidária, consciente e partilhada. Só assim será participada, solidária, responsável e, inclusive, conseqüente no quadro de uma inevitável diferenciação de funções e saberes.

Ora, o espírito descentralizador que preside aos textos legais permite, mas não garante tudo isso. Oferece, por si, uma autonomia delegada, a qual é qualitativamente diferente de uma autonomia emergente e endógena, a única, afinal, capaz de assegurar o protagonismo pedagógico característico de um projeto de escola autêntico. Um projeto que, como tal, tem de ser internamente construído. A não ser assim, corre o risco de degenerar e redundar, portanto, em fracasso.

Jules Renard, referido por Cortesão (1993, p. 70), acreditava que todos os projetos são o rascunho do futuro. No âmbito do Projeto Educativo de Escola, este pensamento adquire todo o sentido, na medida em que o mesmo se revela como uma constante inevitável no discurso pedagógico, obedecendo a um objeto, a um trajeto e a um projeto previamente delimitado.

No entanto, será necessário refletir acerca de uma possível utilização pouco criteriosa deste conceito, resultante não só da banalização do mesmo, na medida em que é aplicado em diferentes domínios, mas também da generalização do uso desta palavra, o que poderia levar à edificação de obstáculos, a um falso consenso, que resultaria na atribuição de um outro significado (Barroso, 1993).

Desta forma se justifica a procura de um consenso no tratamento do Projeto Educativo de Escola, resultando o mesmo da transformação daquele que seria um paradigma técnico num paradigma tecnológico, baseado nos conceitos operacionais de previsibilidade e

antecipação. Relembrando Boutinet (1990), devem ser consideradas como operatórias todas as figuras antecipatórias.

Exige-se ao professor uma interpretação holística do mundo, que permita conduzir as suas ações estrategicamente. Esta característica de estratégia (Ballion, 1990) depende da sua capacidade organizativa e de planeamento, para que consiga atingir os objetivos antecipada e conscientemente traçados, intervindo e atuando numa realidade constituída por múltiplos referentes (Boutinet, 1990).

Não há dúvida de que as transformações sociais exigem de cada indivíduo um cada vez maior parcelamento e especialização de saberes; paradoxalmente, para conduzir os acontecimentos – e não apenas ser conduzido – é necessária uma interpretação holística do mundo e uma cada vez maior intervenção de sentido globalizante, propondo a organização da ação numa conduta estratégica, conduzida pela intencionalidade e dominada pela capacidade de prever e antecipar. É, talvez caindo em exagero, a exigência do “*homus strategicus*” que surge, consequência inevitável do “*homus intencionalis*”. É a capacidade de organizar as suas ações para intervir no meio que o rodeia, a fim de atingir os objetivos que se propõe, que dá ao homem moderno esta característica de ser estratégico (Ballion, 1990).

Consequentemente, o Projeto deve ser planeado, previsível, antecipado, sendo-lhe retirada aquela característica que o torna utópico, e inserido num universo onírico. O Projeto não se abandona à evasão, visando sempre a realização e a incorporação deste numa atitude “antecipatória, que exprima uma tendência permanente para a sua concretização” (Boutinet, 1992).

Visando a concretização real, pois apesar de ambicioso mostra-se consciente dos seus limites (Boutinet, 1992), o Projeto permite a projeção de um futuro antecipado. Cabe ao homem que edifica o papel de produtor social, transformando e projetando-se nas ações praticadas.

O objetivo deste trabalho é, assim, compreender o que pensam os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre os princípios teóricos do Projeto Educativo e em que medida este influencia as perspetivas e as práticas destes docentes. O que se pretende constatar é o posicionamento dos professores relativamente ao Projeto Educativo, enquanto agentes reflexivos e operativos, inseridos num determinado contexto escolar.

Esta preocupação em lidar com as perspetivas, perceções e práticas dos professores tem uma razão de ser: sendo a problemática do P. E. E. um assunto constante nos meios pedagógicos, concordamos com Madeira (1997, p. 1) quando afirma que “os teóricos se têm preocupado mais com os aspetos conceptuais envolvidos na elaboração do projeto do que com

os operacionais, deixando em aberto a questão das metodologias que permitiriam operar a transição entre uma e outra dimensão”.

Acresce a esta situação, o facto da entidade que surge visível ser a “Escola”, nunca se percebendo bem o que o professor, individualmente, pensa e pratica em relação ao Projeto Educativo. Tornar isso visível, é o desafio que nos propomos levar em frente.

Partimos com a ideia de que o quadro normativo que rodeia o P. E. E. é pouco eficaz e que o (in)sucesso do Projeto Educativo, a par com o envolvimento dos professores, medem-se sobretudo pelas interações que se “jogam” na Escola. A testagem destes pressupostos leva-nos a desenvolver uma investigação junto de professores em quatro Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a um Agrupamento Vertical de Escolas, no Concelho de Almada.

As nossas limitações no campo da investigação educacional impõem desde já uma chamada de atenção. A propósito da investigação em educação, Nóvoa (1996, p. 108-111) propõe como tese que a produção científica não se arrogue o direito de prescrever, de forma normativa, os procedimentos das práticas pedagógicas já que este controlo do trabalho docente por parte dos especialistas pedagógicos é responsável, em boa parte, pelas dificuldades de articulação entre professores e investigadores.

Uma boa forma de ultrapassar este paradoxo é aquela que Barbier (1993, p. 26) propõe: “que os próprios profissionais, em situação de formação e/ou de investigação, intelectualizem as suas práticas e produzam os quadros mentais que acompanham a sua própria ação”. É esta a nossa situação: como profissional “prático” numa situação de investigação, tem-se a consciência de algumas das limitações no desenvolvimento deste trabalho ainda que, à medida das nossas possibilidades, sejamos orientados por um esforço permanente de rigor metodológico e sempre procurar utilizar as técnicas adequadas na obtenção de resultados.

Assim sendo, a noção de projeto – individual ou organizacional – torna-se central ao ter-se em conta o papel dos atores sociais no construir de sistemas finalizados. No domínio da Educação esta linha de pensamento vem refletir-se no debate sobre qualidade e desempenho da Escola ².

Nesta discussão, investigadores e decisores políticos, ao reconhecerem a Escola como organização social específica, espaço privilegiado de intervenção e decisão tendem a convergir na identificação do Projeto Educativo, como um dos pontos fortes de alteração da

² Poder-se-á usar indiferentemente os termos “escola” ou “estabelecimento de ensino”; o facto de se constatar a utilização, com o mesmo sentido, de um e outro termo, quer na literatura científica, quer nos documentos legais e até mesmo no uso corrente, leva-nos a tomar esta opção. Não se empregará nunca, por isso mesmo, a palavra “escola” como sinónimo de macro Sistema Educativo.

vida organizativa da escola e no considerar a sua importância na rearticulação entre os diferentes níveis do Sistema Educativo.

Logo, é importante analisar os processos e procedimentos utilizados pelas Escolas, no que concerne à elaboração do Projeto Educativo, que a par da sua aplicação por parte dos Professores, em exercício de funções nas mesmas, poderiam contribuir para clarificar a natureza, a importância e os limites das suas potencialidades, no funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino.

É no quadro da reconceptualização da Escola e da redefinição do seu papel, como unidade fundamental na estrutura do Sistema Educativo, que emerge a definição de Projeto Educativo como item vital na política educativa da Escola. Por outro lado, é no âmbito da rearticulação da estrutura administrativa do Sistema Educativo, que a produção legislativa em Portugal consagra a necessidade de cada Escola elaborar um Projeto Educativo.

O Projeto Educativo surge como a expressão concreta de uma política educativa específica, construída no âmbito da autonomia, que a organização-escola é capaz ou pode construir. O modo como é pensado, construído e aplicado um Projeto, em qualquer campo de atividade, reflete-se na qualidade e intensidade dos seus efeitos. A análise dos processos e procedimentos utilizados pela Escola e a sua real aplicação, na prática letiva, surgem, assim, como um elemento necessário à compreensão, quer da opção pela lógica de funcionamento aí definida, quer da compreensão/explicação dos reflexos desta lógica no quotidiano da Escola.

Esta ideia de antecipação subjacente ao Projeto Educativo, cruzada com uma perspetiva de previsibilidade, permite-lhe uma diferenciação clara do sonho. Enquanto neste pode existir uma ideia transformadora, de alteração da realidade, ela não ultrapassa no entanto, a ideia de um ser pleno em possibilidade, e não se organiza de modo a ultrapassar o domínio do sonho/desejo em direção à realização. Passar do sonho à ação não significa o abandono da utopia, mas a incorporação desta exprimindo-se uma tendência permanente que faculte a sua realização (Boutinet, 1992).

Assim, o Projeto não pode negar a utopia, mas deve incorporá-la, porque aspira à totalização real, à ação que visa mudar o mundo, despertando significações, negando anteriores negações. Ao mesmo tempo que é portador desta ambição, o projeto toma consciência dos seus limites (Boutinet, 1992).

Na relação entre a ambição e a consciência das limitações, a antecipação tem um papel fundamental. Esta permite a distanciação da situação vivida para, através da previsão, desenhar a situação desejada e o caminho para a alcançar. É este tipo de previsão que permite ao homem intervir de modo eficaz sobre o decorrer dos acontecimentos, inflétindo a direção

destes a seu próprio favor, dependendo o futuro mais das decisões humanas, que do acaso. (Tourainne, 1984). É a previsão que estrutura os Projetos.

Neste trabalho de investigação, estando o investigador atualmente a exercer funções numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, em funções de gestão, embora intermédia, considera que é de elevada importância analisar e investigar a relação da prática pedagógica com a concretização do Projeto Educativo de Agrupamento.

Efetivamente, esta temática mereceu, desde sempre, um interesse particular e uma preocupação profissional do investigador. Assim sendo, mesmo antes de planear a realização deste trabalho de investigação, levou a cabo um conjunto de leituras que optou por incluir no mesmo, tendo, no entanto, procedido a uma atualização bibliográfica, de forma a melhor fundamentar o trabalho aqui apresentado. Este interesse constituiu-se na motivação inicial para levar a cabo a investigação aqui apresentada. No entanto, com o aprofundar do tema e a experiência do investigador, essa motivação adquiriu contornos cada vez melhor definidos: enquanto professor e coordenador de estabelecimento, o investigador percebeu que era importante analisar a forma como os professores se relacionavam com o P. E. A., na medida em que atribuía importância basililar a este documento na estrutura de funcionamento de cada Agrupamento.

Convergiram para a produção desta investigação, fatores de diversa natureza:

- Por um lado, o sentimento de desfasamento, vivido no trabalho do investigador, ao longo dos anos (quer como professor em dois diferentes ciclos de ensino, quer como elemento de órgãos de gestão de diferentes Estabelecimentos de Ensino), relativamente a muitas decisões tomadas a nível central no Sistema Educativo e a realidade escolar;
- Por outro lado, a consciência do investigador de que a identidade de uma escola é reflexo do funcionamento da mesma, enquanto sistema;
- Como também, o desejo do investigador em analisar e, se necessário, repensar, as estratégias e as práticas letivas, incluindo a análise do Projeto Curricular de Agrupamento, do(s) Projeto(s) Curricular(es) de Turma(s), do Regulamento Interno de Agrupamento e do Plano Anual de Atividades;
- E finalmente, a possibilidade de ensaiar uma reconstrução retrospectiva do seu percurso de formação, concretizada pela participação no Mestrado, que conduziu à apropriação do significado e do valor que a ideia de Projeto tem na sua vida.

Por este motivo, o grande objetivo geral desta investigação é **analisar a importância que o Projeto Educativo pode ter na Escola, relacionando-a com o modo como foi**

elaborado e concretizado. Desta forma, pretende contribuir-se para a análise dos processos e procedimentos utilizados na conceção, concretização e avaliação do Projeto Educativo, tendo em vista a compreensão da relação existente entre a lógica de funcionamento expressa no Projeto Educativo e a lógica de funcionamento letivo na Escola, a par das perspetivas e do grau de participação dos Professores na concretização do mesmo, como principal documento de cada Agrupamento de Escolas.

Assim e face a este objetivo geral, considerou-se pertinente traçar os seguintes objetivos específicos e operacionais:

- Identificar o conhecimento e as perspetivas que os Professores têm do Projeto Educativo de Escola;
- Analisar o conhecimento e as perspetivas dos atores da prática pedagógica, relativamente ao Projeto Educativo de Escola;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do Projeto Educativo de Escola;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a lógica de funcionamento expressa no Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o Projeto Educativo de Escola.

Estes objetivos decorrem de uma preocupação e interrogação de fundo: **Quais as perspetivas e o grau de participação dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na elaboração e na concretização do Projeto Educativo de Escola/Agrupamento?**

De forma a cumprir os pressupostos desta investigação, destacam-se oito grandes questões, cujos valores globais, as agregações e a análise dos resultados, conduzirão à conclusão acerca da concordância ou discordância dos Professores, face aos objetivos definidos para o P. E. E. e às medidas apontadas no mesmo, manifestando-se como grupo educador através das suas perspetivas e graus de participação, a saber:

- Que imagem os Professores têm do Projeto Educativo de Escola, enquanto construção teórica?
- Que conhecimentos e perspetivas têm os Professores do Projeto Educativo de Escola?
- Que importância os Professores atribuem ao Projeto Educativo de Escola?
- Qual a relação que os Professores estabelecem entre o Projeto Educativo de Escola e a vida prática da escola?

- Qual a relação que os Professores estabelecem entre o Projeto Educativo de Escola e as suas práticas letivas?
- Que imagem os Professores têm dos valores do Projeto Educativo de Escola?
- Qual a relação que os Professores estabelecem entre o Projeto Educativo de Escola e o(s) Projeto(s) Curricular(s) de Agrupamento/Turma(s)?
- Que participação os Professores têm na elaboração e na concretização do Projeto Educativo de Escola?

Para a melhor consecução dos objetivos supra referidos, desdobrou-se a estrutura conceptualmente elaborada desta investigação em quatro partes, a saber:

- Introdução;
- Parte I – Enquadramento Teórico;
- Parte II – Estudo Empírico;
- Conclusão.

Para o Enquadramento Teórico, optámos por uma divisão em três capítulos, que exploram as palavras chave desta investigação: Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (P. E. E./P. E. A.), Autonomia da Escola/Agrupamento e Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para o Estudo Empírico e desenvolvimento da investigação, abordado na Parte II, foi utilizada uma metodologia, dividida em 3 grandes fases ou passos, descritas a seguir:

- Primeira fase – preparação da pesquisa
Revisão bibliográfica ou fundamentação teórica do tema. O objetivo dessa fase foi fundamentar os termos e conceitos utilizados neste trabalho. Também foi definida a população alvo da investigação, cuja escolha é descrita no item 3.1 da Parte II - População Seleccionada;
- Segunda fase – realização preliminar
Com o tema, termos e conceitos fundamentados na primeira fase, partiu-se para a elaboração do Questionário de Recolha de Dados, cujo desenvolvimento é descrito nos itens 4., 4.1. e 4.1.1. da Parte II. Após a construção do questionário, o mesmo foi testado com a finalidade de validá-lo em quatro Escolas, onde se situa a população alvo do estudo. A descrição desse teste é feita no item 4.1.2. - Validação do Questionário, na Parte II. Essa fase permitiu também a construção de um conjunto de variáveis e da base para compilação dos dados coletados, através do Software PASW Statistics (v.20, IBM Statistical Packag e for the Social Sciences – S. P. S. S.);

- Terceira fase – realização final

Esta fase pode ser dividida ainda em três subfases:

- a) Aplicação final do questionário testado: O questionário que foi devidamente testado na segunda fase será aplicado a 50 professores, que compõem a população alvo em estudo, conforme descrito em 3.1. e 3.1.1. da Parte II;
- b) Análise dos dados coletados: os dados coletados durante a aplicação do questionário foram analisados com as técnicas que se julgaram convenientes para os objetivos dessa pesquisa;
- c) Redação final do relatório da pesquisa: compilação dos resultados da pesquisa e revisão do que já foi escrito como hipótese de investigação ou pesquisa.

Destaca-se, ainda, que as grafias apresentadas neste trabalho de investigação estão conforme o acordo ortográfico de 1990, fazendo-se apenas a manutenção das grafias em que se apresentam as citações diretas.

Quanto à bibliografia, a mesma teve por base, na sua constituição a utilização da norma da American Psychological Association (APA), acrescida pela legislação publicada, resultando numa análise documental que se julgou apropriada.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - PROJETO EDUCATIVO

O Projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto.

Jean Marie Barbier

A – Fundamentação de “Projeto Educativo”

Falar de Projeto Educativo implica reconhecer as margens de autonomia que a Escola dispõe. Ao nos debruçarmos com algum pormenor sobre o que significa especificamente o “Projeto Educativo de Escola”, dever-se-á abordar o conceito em diferentes etapas: (1) por ver alguns sentidos da palavra “projeto”, tão usada em educação; (2) derivando para o Projeto Educativo e para o seu enquadramento legal no sistema educativo português; (3) definir os elementos que caracterizam o Projeto Educativo, salientando as vias, parecem mais visíveis nos estudos dos autores consultados, para a sua operacionalização.

1. Projeto(s) em Educação: um conceito com sentido plural

A palavra “projeto” vulgarizou-se em diferentes situações educativas sendo utilizada igualmente, por exemplo, no campo empresarial, no domínio filosófico, no âmbito social e em múltiplos aspetos do quotidiano, pelo que há uma polissemia³ na utilização do conceito que necessita de ser clarificada.

No campo da Educação, como noutros, a ideia de “Projeto” traduz uma intenção que se pretende ver concretizada de forma organizada: “Projeto é o resultado da tensão decorrente da necessidade, surgido do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da ação” (Cortesão, 1993, p. 81).

Esta definição é suficientemente ampla para incluir os variados projetos relacionados com a educação, e entre estes poderão estar a formação de professores e o Projeto Educativo de Escola (que ao longo deste trabalho poderá ser também escrito apenas P. E. E., ou seja, só com as suas iniciais).

A utilização profusa de “projeto”, “educativo” e “pedagógico”, levou ao aparecimento da “pedagogia de projeto”, “projeto pedagógico”, “trabalho de projeto”, “projeto educativo” e expressões análogas que, pela amálgama dos sentidos, conduzem à confusão da linguagem, do significado e das motivações (Macedo, 1995, p. 110).

³ Sobre a larga utilização da palavra “Projeto” na linguagem corrente, científica e filosófica – Weber, A., Carvalho, A. e Cortesão, L. in Leite, E. Org. (1993)

O estudo do Projeto Educativo pressupõe, portanto, uma análise preliminar do termo “projeto” que, mesmo incipiente, nos introduza de forma mais sólida nesta temática, tal como uma elaboração cuidada e ponderada. Complementando essa mesma linha de pensamento, João Barroso (1992, p. 34-35) elenca, ainda assim, algumas vantagens do Projeto Educativo para as escolas, nomeadamente: aumentar a visibilidade da escola; 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; mobilizar e federar esforços; integrar projetos individuais e de grupo.

1.1. Pedagogia de projeto; Projeto pedagógico; Projeto Educativo de Escola

O termo “projeto” tem, no campo educativo, uma referência fundamental na “pedagogia de projeto”⁴. Considerada como uma pedagogia de divergência (Costa, 1994, p. 16), a pedagogia de projeto reflete uma nova visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber fazer e saber ser, associando-se a esta corrente pedagógica uma visão de escola autónoma, participada e pluricultural.

A pedagogia de projeto traduz, assim, um conjunto de referências e valores fortemente significativos na escola atual, daí o uso e abuso que se faz do conceito em diferentes situações pedagógicas. Segundo Costa (1994, p. 18), o alargamento da influência da pedagogia de projeto do campo didático para o contexto organizacional é uma das razões que levou ao aparecimento do conceito de “Projeto Educativo de Escola”.

O “projeto pedagógico” tem como principal objetivo a aprendizagem escolar dos alunos e é definido fundamentalmente pelo professor ou equipa de professores. Tem a mesma finalidade do Projeto Educativo – aprendizagem e formação dos alunos – mas distingue-se deste pela natureza, âmbito, função e normas de participação; os projetos pedagógicos desenvolvem-se no âmbito restrito da comunidade interior à escola e operacionalizam os grandes princípios do Projeto Educativo⁵.

O “projeto educativo”, como projeto de finalidades, abrange a organização e “estabelece, sobretudo, valores, grandes perspetivas, em torno das quais o acordo é (...) encontrado” (Carvalho e Afonso, 1993, p. 17). Este acordo firma-se à volta de princípios de

⁴ Sobre a “Pedagogia de Projeto” cf. Dewey, J., Chassane, L., Weber, A. e Tilman in Leite, E. (org.) (1993). Das diferentes definições de pedagogia de projeto retemos esta de Dewey, J. (1993, p. 17) “a sugestão do professor não deve evocar a ideia de um molde para fundir objetos duros, pesados e inertes, mas a de um ponto de dilatação suscetível de se transformar num todo ordenado pelas contribuições de todos aqueles que se empenham em comum pela mesma experiência educativa.

⁵ Cortesão (1993, p. 82) propôs distinguir os diferentes tipos de projeto através do campo de aplicação de cada um deles. O “Projeto Pedagógico” aplica-se na escola ou na sala de aula e tem origem num grupo de professores (equipa pedagógica) ao qual se podem associar os órgãos diretivo e pedagógico da escola.

ordem cultural, política, social e profissional e implica uma mobilização da comunidade educativa. O Projeto Educativo tem um carácter global e consensual, sendo operacionalizado em projetos pedagógicos.

A qualificação de um projeto como educativo e de escola permite situá-lo em diferentes dimensões (Silva, 1994, p. 18). Projeto de melhoria da organização e administração interna de escola, projeto de reflexão dos problemas educativos, num contexto local. Ao salientar a escola e o contexto local como os dois grandes níveis de intervenção do P. E. E., este torna-se a imagem interna do estabelecimento de ensino e o reflexo das relações que a escola estabelece com o meio ou, citando Cardeano (1993, p. 30), “o projeto educativo de escola, pela sua natureza, exprime o modo como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua ação coletiva.”

Por outro lado, o Projeto Educativo associa-se a uma situação de “reforma” do sistema que tende a valorizar a escola e as relações com o meio no sentido da criação de uma verdadeira comunidade educativa. Pensamos que esta intencionalidade esteve também presente no espírito da legislação portuguesa, quando definiu um “projeto educativo de escola” como o instrumento que concretiza a autonomia do estabelecimento de ensino. Isto leva-nos a compreender o conteúdo e as intenções dos diplomas que criaram legalmente o projeto de escola.

2. Projeto de Educativo: enquadramento legal

As primeiras referências, em documentos oficiais, ao “projeto educativo”, constam dos “Documentos Preparatórios I e II” e “Proposta Global de Reforma” da C.R.S.E.⁶. Neles é referido, em vários contextos, o conceito “projeto educativo” como um dos pontos fulcrais na conceção de escola defendida pelos autores: “a realização de projetos educativos só poderá corresponder a necessidades concretas e a realidades diversificadas se forem uma construção coletiva e participada dos alunos, dos docentes, das famílias, da comunidade.” (Documento Preparatório I, p. 191).

Estão, assim, presentes os princípios da “participação” e “comunidade educativa” e, embora os documentos não tenham passado de propostas, funcionaram como pontos de referência e bases de trabalho para projetos posteriores.

⁶ Cardeano (1993, p. 46 a 54) faz um inventário de documentos oficiais nos quais há referências ao projeto de Escola, antes do período assinalado, e que são os antecedentes do Projeto Educativo: Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – Decreto-Lei 553/80 de 21 de novembro; Circular 9/DSPRI de 5 de setembro de 1983 – Plano Pedagógico e Regulador nas Escolas do Ensino Primário (hoje, 1 CBE).

Os princípios da “participação” e “comunidade educativa” encontram-se igualmente consagrados nos textos fundamentais que originam o sistema educativo. A Constituição da República Portuguesa, artigo 73º, aponta para a “participação na vida ativa, democratização da Educação e Educação aberta ao meio”; por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 45º, refere que “a administração deve ser tarefa de todos” e fala em “devolver a escola à comunidade educativa”.

Em seguida, abordaremos os principais diplomas que se referem ao P.E.E., dando especial atenção ao Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, ao Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, ao Decreto-Lei 115 - A/98, de 4 de maio, ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 7 de janeiro, ao Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto, ao Despacho Normativo nº 13/2012, de 5 de junho, ao Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho e ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (diplomas politicamente corretos).

A análise dos referidos diplomas tem por objetivo fazer o enquadramento legal do Projeto Educativo de Escola e, ao mesmo tempo, interpretar mais profundamente o seu sentido.

2.1. Principal legislação

Em 1989 é publicado o “Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário”, Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, o instrumento legal que consagra o “Projeto Educativo de Escola” nos citados níveis de ensino. No seu articulado, entrecruzam-se os conceitos de projeto educativo, autonomia e prática pedagógica:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada” – Preâmbulo.

“Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos” – artigo 2º, 1.

Englobando o 1º Ciclo do Ensino Básico, foi publicado o Decreto-Lei 115 - A/98, de 4 de maio, que dava, de um modo muito semelhante, as linhas orientadoras para a elaboração de um “Projeto Educativo de Escola”, para esse nível de ensino. Também os conceitos de “Projeto Educativo” e “prática pedagógica” são destacados, como formas de uma melhor gestão dos recursos educativos. Tal pode ser visto no Preâmbulo, artigo 3, ponto 2, alínea a):

“ ... Projeto Educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos 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.”

Neste diploma, as alíneas b) e c) referem-se ainda a outros documentos fulcrais e que se relacionam diretamente com o Projeto Educativo, nomeadamente o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades:

“... Regulamento Interno - o documento normativo que integra um conjunto de regras, normas, preceitos e princípios orientadores da convivência de toda a comunidade, com vista à concretização do respetivo projeto educativo; (...)

Plano Anual de Atividades – o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, “Novo Modelo de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário” faz o enquadramento institucional do Projeto Educativo, ao possibilitar a concretização do mesmo fundamentado, nesse diploma, quando afirma pretender garantir simultaneamente “a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através de exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios”- Preâmbulo.

Destaca, ainda, que a construção, apresentação, elaboração e aprovação do Projeto Educativo é da competência, respetivamente, do Diretor Executivo (artigo 17º), do Conselho Pedagógico (artigo 32º) e do Assembleia/Conselho de Escola (artigo 8º). O Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Orçamento constituem os restantes pilares da escola, nos quais se fundamenta a ação educativa.

O Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro é considerado por Barroso (1997, p. 42) como um dos três diplomas mais importantes dos últimos dez anos, por se tratar de um documento “importante e ousado com princípios corretos”, mas que foi “vivido com suspeição porque não foram dados os meios”. A mesma suspeição abateu-se sobre o “Projeto Educativo” desde a sua imposição legal.

De facto, perante a obrigatoriedade (conforme o Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio) de construir um Projeto Educativo participado, expressão da autonomia da escola, as direções das escolas, habituadas a uma rotina regulamentadora que não abrandou, preocuparam-se, antes de mais, em elaborar um documento para as conveniências e que as salvaguardasse perante a administração superior. Entre intenções e práticas, cavou-se um fosso que comprova a enorme dificuldade em proceder a grandes reformas por decretos, raciocínio que podemos aplicar igualmente ao Modelo de Direção das Escolas criado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Em 1992,

então um ano pleno de promessas para o novo modelo, Borges (1992, p. 25) congratulava-se porque “a escola vai poder finalmente decidir o que se lhe adequa e assumir por inteiro a sua individualidade, a sua singularidade”. Em 1995, a situação era já de impasse com o Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação a recomendar a adoção de outro modelo de administração.

Assim, somos levados a concluir que os diplomas (Decreto-Lei nº 43/89, Decreto-Lei nº 172/91, Decreto-Lei nº 115–A/98 e Decreto-Lei nº 75/2008) apareceram em contextos politicamente favoráveis aos princípios aí defendidos, mas “a escola portuguesa tem (ainda) uma direção externamente localizada” (Lima, 1995, p. 33). “O que muda? Qual é a diferença?” Este “controlo político das coisas” (Lima, 1995, p. 35) é responsável, em boa parte, pela ineficácia dos normativos que analisámos.

2.2. Legislação Complementar

O “Projeto Educativo” é retomado em vários diplomas subsequentes ao Decreto-Lei 43/89, no sentido de reforçar a sua importância e definir melhor os órgãos responsáveis pela sua construção. No Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, “Regulamento do Conselho Pedagógico e dos órgãos de apoio”, a terminologia “Projeto Educativo” é utilizada ao longo do normativo quando lhe são referidas as atribuições do Conselho Pedagógico e do Conselho Executivo/Consultivo, entre outras. Segundo a especificidade dos diferentes órgãos, cabe-lhes “desencadear os mecanismos/colaborar na construção do projeto educativo de escola”, mas são omissas referências a essas formas de colaboração, nem se aborda a estrutura do projeto.

O conceito “Projeto Educativo” surge também nos Despachos 141/ME/90 e 142/ME/90, de 1 de setembro, que regulamentam as “Atividades de Complemento Curricular” e a “Concretização da Área-Escola”. Estas áreas são apontadas como espaços vocacionados para a concretização do Projeto Educativo, mas não deixam de introduzir alguma perturbação, já que a Área-Escola se traduzia num projeto comum a toda a escola e que se pode confundir ou mesmo sobrepor ao Projeto Educativo.

No Despacho 142/ME/90 lê-se que “o desenvolvimento da Área-Escola implica necessariamente um trabalho conjunto, no qual participam não só os docentes (...) como também outros agentes educativos (...)”. Também a este nível de participação são possíveis as confusões, visto que os agentes educativos solicitados a construir um “Projeto Educativo” e depois um “projeto da área-escola” poderão não estabelecer as respetivas diferenças.

O Projeto Educativo é invocado igualmente na última versão do “Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores”, Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro, para

fundamentar “a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua” (Preâmbulo – 3) ao serviço do “reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projeto de intervenção educativa” (Preâmbulo – 1), tal como nos Decreto-Lei nº 75/2008, de 7 de janeiro, ao Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto, ao Despacho Normativo nº 13/2012, de 5 de junho, ao Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho e ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, relativos aos princípios orientadores da organização curricular, da gestão do ensino básico e do regime jurídico de autonomia pedagógica.

Estamos novamente perante um discurso pedagogicamente correto, centrado na autonomia, participação e comunidade, a que não corresponde a formação contínua de professores.

2.3. “Projeto Educativo”: um conceito gerido

Nos diplomas já analisados, constatou-se que há referências ao Projeto Educativo, mas não houve a preocupação em definir o que é, exatamente, esse projeto. Na legislação consultada, encontramos apenas duas⁷ definições de “Projeto Educativo”, sendo que a primeira pertence ao Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro – artigo 2º, nº 2:

“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 setores e serviços escolares”

e a segunda aparece no Despacho 113/ME/93, de 23 de junho – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – Medida 5:

“ O Projeto Educativo de Escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e a autonomia da organização escolar”.

⁷ No Projeto de Autonomia e Gestão das Escolas encontra-se também uma definição de Projeto Educativo de Escola: “documento que consagra a orientação educativa da Escola, elaborado e aprovado pelos seus Órgão 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” – p. 3

Apesar destas especificações, o “Projeto Educativo de Escola” continua a ter uma definição ambígua, sendo sobretudo apontados os princípios orientadores que devem estar presentes na sua construção. Esta indefinição presta-se a manipulações.

Como refere Curado (1994, p. 39), à volta do Projeto Educativo gravitam conceitos como autonomia, democraticidade, gestão participada, eficiência e responsabilização que são apreendidos de forma diferente por parte da administração e dos pedagogos: “numa perspetiva da melhoria qualitativa do estabelecimento, da rentabilização de recursos e da possibilidade de controlo que poderão resultar da sua aplicação, os últimos interessam-se sobretudo pelo reforço da autonomia, da democraticidade e da participação a ele subjacentes”.

A legislação seguinte, como os Decreto-Lei nº 75/2008, de 7 de janeiro, ao Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto, ao Despacho Normativo nº 13/2012, de 5 de junho, ao Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho e ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, continua a dar relevo ao termo referido, embora sem entrar em grandes especificações.

Esta ambiguidade permite que o P. E. E. possa servir interesses divergentes (Barroso, 1994):

- Pode transformar-se num instrumento através do qual a administração exerce um controlo mais apertado sobre o estabelecimento de ensino, pela explicitação das políticas utilizadas no funcionamento da escola. O P. E. E. torna-se uma obrigação e uma responsabilidade ao “substituir o que é muitas vezes implícito e dificilmente verificável pelo explícito e controlável (Barroso, 1997, p. 26);
- O P. E. E. pode servir como meio de distribuição de poder entre a administração e os membros da escola, pela divisão clara de poderes entre o centro e a periferia do sistema;
- O P. E. E. pode ser entendido, também, como uma forma de aumentar o profissionalismo na gestão da escola, adotando um conjunto de procedimentos pré-determinados que constituem “receitas” sobre o funcionamento da escola.

Em resumo, o quadro legal do Projeto Educativo presta-se a equívocos conforme é apreendido e utilizado pelos agentes educativos.

Segundo Madeira (1997, p. 57), “não é portanto de estranhar que (...) o processo de construção do Projeto Educativo seja (...) muitas vezes incoerente (...) e, na maior parte dos casos, de difícil concretização”.

O próprio discurso oficial denota algumas oscilações quando se refere ao Projeto Educativo de Escola: Barroso (1997) num relatório realizado a pedido do Ministro da Educação nos termos do Despacho 130/ME/96, de 8 de julho, fala repetidamente num “Plano

de Desenvolvimento” para dois a quatro anos, “instrumento de planeamento estratégico em que a escola apresenta o modo como se propõe realizar a missão de serviço público definida para os graus de ensino que integra” (p. 54); esporadicamente (p. 44-55), aparece o termo “Projeto Educativo”, mas o sentido que o autor lhe atribui é pouco claro.

Também no Projeto de Autonomia e Gestão das Escolas fala-se no “projeto pedagógico” (artigo 4º) comum a um Agrupamento de Escolas, para logo a seguir (artigo 5º), e no mesmo contexto, se falar no “Projeto Educativo” do referido agrupamento de escolas...

Desde a altura da publicação dos documentos supracitados, surgiram, no sistema educativo português, algumas alterações, quer nas funções, nas competências e na composição dos Órgãos de Gestão escolares, delineados no Decreto-Lei nº 75/2008, a saber: Direções de Agrupamentos Verticais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Gerais, quer na própria estrutura e carga horária escolar, nomeadamente no 1º Ciclo de Ensino Básico, com a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular.

É, portanto, à luz do momento atual, que nos propomos estudar o Projeto Educativo de Escola. Temos consciência de que, no caso presente, a regulamentação legal constitui um fator condicionante na interiorização do conceito e das premissas político-ideológicas, que levaram à sua implementação, contribuíram para que o conceito se tenha afirmado mais pelas práticas administrativas do que por uma reflexão prévia sobre o seu significado.

É com base nessa reflexão que agora se propõe estudar o “Projeto Educativo”, enquanto objeto da investigação.

3. O Projeto Educativo como objeto de investigação

A investigação relativa ao Projeto Educativo revela-se lacunar quanto à definição de referências teóricas sólidas, o que tem contribuído para a valorização da vertente operacional, em detrimento da vertente conceptual.

Madeira (1995, p. 69) refere-se à “valorização da vertente normativa e operacional do Projeto Educativo de Escola” que suplantou a componente conceptual e reflexiva.

Macedo (1995, p. 14) continua na mesma linha de pensamento, ao dizer que “é difícil fixar os limites e o conteúdo de um conceito permanentemente enriquecido pelo progresso das ciências sociais”.

Constata-se, de facto, uma problematização à volta do conceito, mas, globalmente, há a “ideia” de ligar o Projeto Educativo à noção de “processo/produto”, destacando “a natureza dinâmica do processo de construção do projeto como um processo holístico e integrado, quer de finalidades, quer de realizações” (Madeira, 1995, p. 58).

A reflexão sobre o Projeto Educativo de Escola deverá, e essa é a tentativa, ser a base para se (1) procurar identificar o sentido que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico atribuem ao conceito e (2) compreender como se operacionaliza na escola, tendo a participação destes como atores.

4. Conceptualização do Projeto Educativo

A produção teórica sobre o Projeto Educativo em Portugal é já considerável, nomeadamente com as publicações que o Instituto de Inovação Educacional tem dedicado à matéria. Em contrapartida, os estudos sobre projetos concretos de escolas são escassos e revestem-se normalmente da forma de “estudo de caso” ou “relato de experiência”.

Alarcão, sobre a investigação em educação, questiona de uma forma genérica a utilidade social do investimento feito, o seu carácter fragmentário e incoerente, a falta de um programa estratégico global, a repetição de estudos sobre o mesmo tema, a diminuta reflexão sobre as aplicações dos estudos, para concluir sobre a situação portuguesa: “ainda não fomos capazes de articular investigação e desenvolvimento (...) de apoiar o desenvolvimento na investigação realizada” (1996, p. 84).

As referências sobre os Projetos Educativos das Escolas portuguesas situam-se, portanto, em geral, num contexto mais amplo, associado frequentemente às formas de participação nas escolas. Para Teixeira, o Projeto de Escola não envolve ainda uma reflexão dos diferentes atores “que o afirme como uma carta que defina (...) as regras de pertença de grupo” (1995, p. 80), mas pode constituir-se num projeto de transformações positivas, ideia também partilhada por Nóvoa, para quem os projetos de escola em Portugal representam uma possibilidade, já que “podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo” (1995, p. 33).

Por sua vez, Curado (1994: 39), após refletir sobre a ambiguidade teórico-legal que envolve o Projeto Educativo, é levada a pensar que “existe uma diversidade de conceções e práticas (nas escolas) sobre o mesmo”, diversidade também assumida por Barroso, quando refere que, em muitas escolas portuguesas, é possível detetar “projetos implícitos”, vocacionados para a solução de problemas específicos da escola, mas que “raramente se assumem como instrumentos eficazes de planificação (1992, p. 47). Barroso refere-se igualmente ao “projeto mosaico”, que parece ser, neste momento, o caso mais comum nas escolas, mas cuja ineficiência é patente, já que se resume a reunir as iniciativas dispersas da escola num documento, de onde resultam duas lógicas diferentes de funcionamento da escola:

(1) a que se refere às matérias da competência da administração central e outra (2) que abrange os setores periféricos onde é possível afirmar a autonomia de cada escola.

5. Projetos Educativos das/para as Escolas

Conceber projetos de Escola no sentido de uma estratégia global e comunitária continua a não fazer parte das práticas (normais) dos professores. Mas faz parte da sua tradição o envolvimento mais ou menos frequente, mais ou menos apaixonado, na elaboração de linhas de ação e mesmo de intervenção.

As Escolas sempre foram atravessadas por iniciativas e inovações isoladas, umas mais (re)conhecidas que outras. Não esquecer essa historicidade que se inscreve na experiência de cada um, e nas experiências coletivas, sendo não só importantes, mas também necessárias, até porque muitas delas constituíram experiências significativas nos trajetos profissionais de muitos dos docentes. Mas ficar por aí, sem introduzir uma outra dimensão – a da apropriação, pela ação estratégica, dos espaços onde nos movimentamos, é um erro grave neste tempo de mudança. Há que alterar qualitativamente esse nível de participação.

Existe uma grande ambiguidade em todo o propósito de construção de uma Escola diferente; uma ambiguidade por indefinição de sentidos, ou pela existência de uma pluralidade de sentido; imputar um sentido a essa ambiguidade é construirmos uma apropriação, pela atribuição de um sentido que é o nosso. É, de certo modo, uma construção de espaços de poder – um poder ofensivo e não defensivo.

Através do Projeto Educativo de Escola pode ser apresentado um possível sentido de ação, de que cada um fará a sua própria apropriação.

6. Projeto Educativo enquanto documento orientador

O Projeto Educativo não deve confundir-se com ideário, postulados ideológicos, (projeto de uma direção), projeto pedagógico, linhas metodológicas (definido pelo corpo docente) ou plano de atividades (conjunto de atividades que concorrem – ou não – para a concretização do projeto educativo).

O Projeto Educativo emerge de uma conceção de escola/comunidade educativa e é, portanto, mais amplo do que o projeto pedagógico. Porque concebe a escola como uma unidade organizacional, pressupõe na sua elaboração princípios de autonomia. Porque faz sentido numa escola que se concebe singular, é um elemento estruturante da sua identidade.

O Projeto Educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

O Projeto Educativo deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade, compreenda as suas ações e as possa inscrever num todo significativo. Neste sentido, o Projeto Educativo deve ser coletivo, mas favorecendo a interação; autónomo, mas não independente.

Uma tal conceção exige do Projeto Educativo: explicitação de valores comuns; coerência de atividades; busca coletiva de recursos e meios para melhorar o ensino, definição de ação; definição de um sentido para uma ação comum; gestão participativa; avaliação permanente, participada e interativa; implicação do conjunto dos atores; apropriação de saberes e instrumentos de ação por parte dos implicados.

O Projeto Educativo, envolvendo todos os intervenientes, é mais amplo e abrangente que todos os outros projetos pedagógicos. O P. E. E. é um documento de planificação da ação educativa. Mas, ao designar o P. E. E. como documento de planificação, devem acrescentar-se as características que o distinguem de outras planificações escolares.

Assim, enquanto documento de planificação, o P. E. E. distingue-se, por exemplo, da planificação de uma unidade didática de uma qualquer área-disciplinar ou não disciplinar, tal como do Projeto Curricular de Turma ou Escola, quanto à sua duração, quanto à sua amplitude e quanto à sua natureza. Ao curto ou médio prazo (no máximo um ano letivo) destes(as), opõe-se o longo prazo do P. E. E., tal como os seu carácter integral; à natureza específica e operatória dos primeiros, corresponde a natureza geral e estratégica do segundo.

O P. E. E. é, pois, um documento de planificação estratégica de longo prazo. Enquanto tal, distingue-se dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo relativamente a períodos de tempo mais curtos: o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno da Escola, o(s) Projeto(s) Curricular(es) de Turma.

Partindo do diagnóstico de situação da Escola (variáveis internas e variáveis ambientais), o P. E. E. faz a “definição de escola”, isto é, afirma as opções da escola/comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver.

Ao encarar a elaboração do seu Projeto Educativo, a Escola defronta-se, pois, com a necessidade de explicitar uma concepção de educação. Pode parecer a alguns que tal é desnecessário, uma vez que a autonomia das escolas é relativa e estarão sempre subordinadas à política educativa nacional, incluindo a política curricular.

De qualquer modo, é forçoso reconhecer que, por mais centralizado que seja o sistema educativo e fechado o currículo prescrito, o professor nunca é um mero consumidor deste. Incumbido de levar à prática intenções educativas definidas antes e acima dele, o professor é sempre um agente modelador destas. Planificando / programando a sua prática, agindo deste ou daquela modo, o professor toma decisões que afetam o conteúdo da educação dos seus alunos.

Assim, o professor pode assumir-se apenas como professor, ou pelo contrário, assumir-se como educador, no sentido global do termo. Em qualquer dos casos, de modo mais ou menos consciente e racional, ele está a assumir uma concepção de educação que determinará o sentido e a natureza das decisões e das ações a desenvolver junto dos alunos.

Se esta concepção é consciente e racional, ela pode ser mais ou menos adequada; se não o é, as suas decisões e as suas ações podem tornar-se incoerentes e mesmo contraditórias.

O que é que baseia as decisões que os professores tomam no dia a dia? Como fundamentam estas decisões? A sua ação tem ou não um fundamento global?

Um Projeto Curricular (pedagógico) de Turma corretamente inserido nas finalidades gerais do sistema educativo e que, nomeadamente, através do P. E. E., a cada momento se adequasse ao(s) contexto(s) em que desenvolve a sua ação, poderia fornecer ao professor: (1) uma base mais sólida para as suas decisões do que as intuições empíricas; (2) um sentido global para a sua ação que ganharia unidade e coerência; (3) um critério para avaliar a qualidade das suas decisões e ações e, deste modo, favorecer o seu autoaperfeiçoamento profissional.

Só há, pois, vantagem no facto da Escola, como instituição, encarar de frente a questão do sentido da educação que quer ministrar.

7. Potencialidades, virtualidades e funções do Projeto Educativo

Cabe ao Projeto Educativo o papel de organizador da diversidade, estruturante de uma identidade e de apoio a uma singularidade criativa e dinâmica.

Sem projeto educativo há, apesar de tudo, uma “política de escola”, mesmo que ela se consubstancie pela omissão ou não explicitação de valores e atitudes. O que é necessário saber: que “política educativa” implícita é essa?

“Uma comunidade educativa sem projeto corre o risco de concretizar, na prática, um projeto; mesmo quando ele é contraditório com os valores, as perspectivas ou expectativas dos seus atores. Um barco sem rumo traçado não deixa de seguir um rumo, quando mais não seja o rumo da corrente” (Carvalho, 1992, p.38).

O Projeto Educativo poderá vir a cumprir para com a comunidade educativa funções plurais e simultâneas:

- O Projeto Educativo permite o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à ação, ao assumir-se como organizador de diversidade e construtor de espaços de autonomia. Passar do sonho ao projeto implica mobilizar duas vertentes: utopia vs sonho; desejo vs vontade. Depois, será necessário relacioná-las com uma terceira vertente, que permita a concretização do projeto: ação vs realidade. É a mobilização destas três vertentes que permite pensar o local escola como um espaço onde os agentes educativos se poderão assumir como interventores nas políticas educativas, construindo um espaço de ação, de acordo com a dimensão do seu desejo de transformar e conduzidos pelo sonho de uma realidade transformada;
- O Projeto Educativo permite a delegação de responsabilidades, favorecendo a implicação de diversos participantes. É um gerador de descentralização. A descentralização apresenta-se a dois níveis: ao passar para a Escola o centro de decisão, assumindo-se o mais possível a Escola como o centro da ação educativa; ao possibilitar processos de negociação e contratualização que conduzem, dentro da própria Escola, à redistribuição de funções, de iniciativa e de decisões;
- O Projeto Educativo deverá favorecer a aproximação dos centros de decisão dos atores. É um impulsionador de uma atitude democrática e comunitária. A proximidade dos centros de decisão dos atores envolvidos facilita a comunicação, pois rompe com as tradições burocráticas de comunicação descendente (do órgão aos subordinados), permitindo a circulação, quer no sentido vertical, quer no sentido transversal. Os diferentes grupos que se organizam devem apresentar relações interativas, com vista a fazê-las entrar numa linha coerente de sentido e a fim de propiciar uma avaliação permanente;
- O Projeto Educativo assume vertentes de negociação e contrato pela necessidade de gerir o conflito e integrar o compromisso interativo, sendo um construtor de consensos: “No terreno muito concreto da educação instituiu-se, entretanto, como estratégia pedagógica, dado o seu potencial valor formativo” (Carvalho e Afonso, 1993, p. 18). Os consensos nem sempre são fáceis de conseguir. Os consensos constroem-se lentamente, com avanços e recuos. É sobretudo à volta de uma

implicação comum que eles se constroem. Os consensos variam também proporcionalmente conforme se referem a áreas mais abstratas ou concretas, e a finalidades, objetivos, metas, metodologias e à concretização, devem ser planejadas, visando a ação, tentando-se que os conflitos entre pensamentos sejam os menores possíveis. Estas dificuldades não devem ser impeditivas. Tê-las em consideração é necessário, mas não um fatalismo;

- O Projeto Educativo exige competências próprias, o que tem como consequência a potencialização de atitudes de autoformação, de reflexão, podendo tornar-se, assim, um dispositivo de formação. Neste momento em que a identidade profissional dos professores é posta em questão, o desenvolvimento de projetos comporta a necessidade de recorrer a situações formativas situadas nos contextos de trabalho, significativas nos percursos individuais e coletivos dos professores, numa relação direta com as suas opções e as suas intervenções. Esta vertente formativa permitirá construir uma identidade profissional, cuja direção os próprios professores assumirão;
- O Projeto Educativo propicia, através das realizações concretas, das exigências de trabalho em equipa, da avaliação, de uma nova relação entre a atividade individual e grupal, a emergência da mudança social. Os espaços de autonomia serão construídos pelo desenvolver do projeto. Citando Barroso (1992, p. 59), “é o projeto que define a autonomia real de escola, e não a autonomia que pré-existe ao projeto”.

Poder-se-ia dizer que o P. E. E. deverá cumprir as seguintes funções:

- Funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos (já que é um documento de planificação global);
- Garantir a unidade de ação da Escola nas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;
- Ser o ponto de partida da contextualização curricular (no sentido da adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos);
- Servir de base à harmonização das atuações dos professores dos mesmos alunos;
- Promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.

Em resumo, poderá dizer-se que, exprimindo a identidade da Escola, o P. E. E. funciona como ordenador de toda a vida escolar e como um documento orientador da prática

educativa do Agrupamento, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara.

Naturalmente, o P. E. E. só pode cumprir estas funções no caso de, após fixação dos seus objetivos (as opções básicas da escola), a comunidade educativa proceder a um “inventário” rigoroso das suas implicações no dia a dia, através do Conselho Geral de Escola/Agrupamento.

Ou seja, se se pretende que o P. E. E. “ilumine” e sirva de referência a todas as decisões e a todas as ações do quotidiano escolar, é necessário:

- Que se revejam todas as normas, regulamentos e rotinas do funcionamento da Escola à luz das opções expressas no P. E. E.;
- Que os professores, coletivamente, se coloquem perante as seguintes questões:
 - Qual deve ser o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem? E qual não deve ser?
 - E, nesse caso, qual será o papel do professor? Que comportamentos deve privilegiar? E que comportamentos deve evitar?
 - Quais os elementos-base de uma relação professor-aluno congruente com o P. E. E.? Como não devem ser as relações professor aluno?
 - Quais as metodologias de ensino mais congruentes com P. E. E.? E quais as que contrariam o espírito e a letra do P. E. E., por induzirem atitudes e hábitos opostos e incentivarem outros que não são os nele previstos?
 - Que contornos deve assumir a gestão da disciplina na aula, o exercício da autoridade do professor? E que contornos não deve assumir?
 - Que modelo de planificação da ação didática é mais congruente com o P. E. E.?
 - Que práticas da avaliação permitem atingir os objetivos educacionais previstos no P. E. E.?

De facto, o P. E. E. realiza-se (ou não) através das práticas diárias de todos os agentes educativos, na medida em que todas as atitudes e ações de tais agentes para com/perante os alunos – nas aulas ou fora delas – a ela se subordinarem.

8. Caracterizadores do Projeto Educativo de Escola

Um dos aspetos que se salienta no Projeto Educativo é o seu sentido estratégico e caráter prospetivo. Para Rui Canário (1992, p. 83), o P. E. E. é um “instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo coletivo dos professores (...)”; tem o mesmo sentido, para Madeira (1995, p. 170), porque elaborar um projeto num estabelecimento de ensino significa “pensar o sentido da Escola e, simultaneamente, desejar-

lhe um determinado futuro”; já para Silva (1994, p. 17), as metas do P. E. E. “traduzem-se numa política de médio ou longo prazo para a instituição”, e Carvalho e Diogo (1994, p. 46) definem simplesmente o Projeto Educativo como um “documento de planificação estratégica de longo prazo”.

A vocação prospetiva do Projeto Educativo está também presente na ideia que Barbier (1993, p. 49) tem de projeto ao referir que “não incide sobre uma ação realizada mas sobre uma ação a realizar”, donde conclui que o conteúdo do projeto não é constituído pelos factos do real, mas os factos a vir; por sua vez, Barroso (1994, p. 28) associa o P. E. E. à “carta de princípios” existente nos estabelecimentos de ensino como um “quadro estruturante de princípios e de padrões de referência da escola” (...) que “fixa a missão, a visão, as prioridades, as necessidades e as estratégias da escola, para um prazo de três a cinco anos”.

Nóvoa manifesta o desejo de que o Projeto Educativo seja um instrumento transformador da escola atual em direção a um futuro que se deseja: “levando à prática o conceito de autonomia relativa do estabelecimento de ensino” (1995, p. 33) e o autor acrescenta que é útil que os Projetos Educativos “obriguem” a um esforço na produção de consensos em torno de objetivos partilhados. É também nesta perspetiva que Teixeira se refere ao Projeto Educativo, considerando-o um elemento importante para o reforço da cultura de escola, instrumento que se pode contribuir para a constituição de “um referencial de valores autenticamente comuns” (1995, p. 80).

Um segundo aspeto diz respeito às possibilidades que o documento representa para uma participação alargada e original da comunidade educativa na vida escolar. Teixeira (1995, p. 155) refere justamente que o “Projeto Educativo (...) não faz qualquer sentido desligado da própria criação da comunidade educativa”.

No mesmo sentido, Formosinho, referido por Costa (1994, p. 39), refere-se ao Projeto Educativo como “um documento que dá sentido útil à participação, é a corporização da autonomia da escola comunidade” e para Macedo (1994, p. 23) “o P. E. E., como projeto da organização, deveria corresponder à decisão do coletivo da escola sobre o sentido da sua política educativa”, definição que a autora (1995, p. 113) complementa e precisa ao classificar o P. E. E. “como o cerne da política da escola – política distinta e original de cada comunidade educativa (...)”.

Outras definições de Projeto Educativo enfatizam o seu carácter operacional ao serviço da administração das escolas. Com uma visão administrativa, o Projeto Educativo “enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Costa, 1994, p. 24) e Antúnez (1995, p. 11) define o P. E. E. como um

“instrumento para a gestão (...) que enumera e define as notas de identidade da escola, formula os objetivos que pretende e expressa a estrutura organizativa da instituição”.

Ainda nessa linha de pensamento, Albalat (1989, p. 26) entende o Projeto Educativo como um “documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a comunidade escolar”; Rey e Santamaría (1992, p. 159) reforçam também o sentido prático do projeto quando referem que se trata de um instrumento “que atua de modo coerente sobre a prática docente com a intenção da melhorar”. Este mesmo sentido está também presente em Rodriguez (1985, p. 432), para quem o P. E. E. é um documento que “expressa, a nível realista e concreto, a atividade educativa, em ordem à coerência da ação e organização académica”.

A vontade de dar um sentido útil ao Projeto Educativo surge-nos também noutros contextos: para Brito (1991, p. 22), o documento visa “dotar o estabelecimento de ensino de uma dinâmica empresarial”, por isso, traduz-se em atividades concretas expressas no plano anual de atividades e no regulamento interno de escola.

Outros atores salientam a relação entre currículo e projeto educativo. Para Zabalza, o Projeto Educativo constitui no seu todo um projeto curricular, definindo currículo como “o conjunto das ideias, dos conteúdos e das atuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (1992, p. 87). Assim, conclui o autor: “currículo constitui o projeto educativo que desenvolve a escola” (1992, p. 88). Por sua vez, outros autores propõem operacionalizar o Projeto Educativo através do Plano Anual de Atividades e através do Projeto Curricular de Turma”, “potenciador de uma unidade das atuações dos professores dos mesmos alunos”.

A realidade portuguesa respeita pouco a perspetiva curricular do Projeto Educativo. Ferreira (1995, p. 194) refere que “no quadro organizativo anterior da escola, a Área-Escola constituía o espaço e o tempo essenciais de realização do Projeto Educativo, uma vez que os restantes 90% dos objetivos, dos conteúdos, do espaço e do tempo curriculares são decididos à escala nacional”, ideia que Barroso (1993) retoma quando afirma que só faz sentido falar em Projeto de Escola se o mesmo implicar uma reestruturação da organização escolar, nomeadamente a gestão dos programas, pessoal, tempo e espaços o que, obviamente, não acontece. Algo que, aparentemente, se passa hoje em dia.

Em resumo, o que poderá ser então o Projeto Educativo de Escola?

Ao nível das definições, como verificámos, não há uma única leitura de Projeto Educativo. O aspeto a salientar consiste na existência de diferentes elementos caracterizadores que se entrecruzam ao longo de todo o discurso sobre o P. E. E. e que Beatriz Canário (1992, p. 114) resume assim:

- “O P. E. E. é um processo dinâmico de desenvolvimento organizacional”;
- “Define um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem numa estratégia de intervenção”;
- “É um processo de interação da escola com o meio envolvente”;
- “Implica um contrato entre os parceiros da comunidade educativa”;
- “É um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes”.

9. Projeto Educativo: da reflexão à construção e sua operacionalização

A construção de um Projeto Educativo integra, em termos gerais, duas fases que se complementam: a primeira é de reflexão, de prospetiva, tem um carácter político-ideológico, momento em que o P. E. E. “cria a ocasião e explora a capacidade coletiva de refletir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar” (Madeira, 1997, p. 59); a segunda é operativa, momento em que o P. E. E. se constitui num “instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo” (Barroso, 1992, p. 30).

Se quanto à estrutura global do projeto há consenso dos autores citados, o mesmo não se pode dizer quanto aos passos a dar na concretização dessa estrutura. A procura de linhas metodológicas para a construção do projeto, que possam ser apreendidas pelos atores educativos, confronta-se com um panorama que está longe de integrar modelos puros. É certo que quase todos os autores assinalam, na construção do Projeto Educativo, o levantamento de necessidades, a definição de objetivos, meios e estratégias e a avaliação.

A questão reside na intencionalidade que está subjacente aos modelos teóricos e que deriva da própria noção de Projeto Educativo. Assim, cada autor tem um “desenho próprio” para a construção do projeto e é neste contexto de diversidade e mesmo de desordem que nos situamos no estudo desta matéria.

Ao mesmo tempo que identifica o P. E. E. como a “carta de definição da política de escola”, Macedo refere que “pressupõe a operacionalização no tempo e no espaço de trabalho com que vai concretizar as opções tomadas” (1994, p. 114).

Para este efeito, o Projeto Educativo desenvolve-se em quatro momentos: decisão de elaboração do projeto; identificação de valores e objetivos; operacionalização e avaliação. A autora dá uma ênfase particular ao processo de negociação e discussão dos valores e situação que rodeiam o projeto, processo que deve ter maior participação dos atores educativos e que se traduz num produto, o plano operacional de escola.

Em consequência, o P. E. E. é simultaneamente processo e produto, donde emerge uma lógica de funcionamento de escola, preferência e referência para uma comunidade educativa.

Por sua vez, Barroso distingue também quatro fases na elaboração de um projeto educativo: geração, definição, gestão e avaliação. O projeto inicia-se pela identificação de princípios, valores e políticas, através de uma gestão participativa, definidos num documento escrito, “referência interna para todo o estabelecimento de ensino, e um meio de afirmação para o exterior” (1992, p. 39), orientado para a ação e centrado na função principal da escola – a educação e ensino dos alunos.

Estes dois momentos, gerar e definir o projeto, são fundamentais e correspondem à “emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização da escola” (Barroso, 1992, p. 30).

A execução do projeto está representada nas duas últimas fases: gestão e avaliação. Apesar do mesmo autor referir que não pretende “desenvolver aspetos metodológicos e técnicos” (1992, p. 36), é bastante modesto na descrição dos processos de execução do P. E. E., limitando-se a três observações: recorda que o projeto educativo não é um plano de ação, exige uma gestão participativa e eficaz e lembra a necessidade de formação para os responsáveis pela gestão do projeto.

Em relação à conceção do Projeto Educativo constatamos que os autores reforçam consideravelmente esta fase em detrimento da sua execução/operacionalização. Refere Macedo que a fase da conceção é aquela “de que vai depender, em grande parte, a coerência dos objetivos e a mobilização dos intervenientes na sua realização” (1991, p. 136); contudo a falta de referências à forma como se processa essa mesma realização pode refletir, de algum modo, uma dificuldade na passagem do geral para o concreto ou um propósito assumido de manter o discurso a um nível suficientemente genérico que, em última análise, é pouco apelativo para os professores.

Ainda que não adiantem muitas soluções neste campo, vários autores salientam, justamente, a necessidade de operacionalizar o projeto educativo. Costa (1994, p. 24) refere que o “Projeto Educativo não deverá ficar ao nível de um quadro de princípios tão teórico que não vincule a prática educativa, dando orientações claras para o desenvolvimento das atividades e organização da escola (...)”; neste sentido, propõe três fases no desenvolvimento do projeto – conceção, execução e avaliação – e refere alguns princípios que devem reger a sua elaboração: realismo, simplicidade, viabilidade prática e flexibilidade.

Costa insere o Plano Anual de Escola e o Regulamento Interno na fase da concepção do Projeto Educativo “já que sem estes instrumentos o projeto não passará à fase seguinte”, que corresponde à realização prática do projeto através do plano anual de atividades e do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à estrutura teórica dos projetos educativos de escola, e com base nos modelos defendidos por alguns autores, esta deve incluir a caracterização da escola, identificação das necessidades, objetivos, estratégias de atuação, identificação de recursos e correspondente avaliação. Uma preocupação constante ao desenvolver e “trabalhar” o tema do projeto, deverá ser a articulação da escola com a comunidade escolar e com o meio onde esta está inserida.

Assim, e com base em princípios teóricos, acompanhados pela prática pedagógica, dever-se-á evitar que o Projeto Educativo a desenvolver possa padecer de um estatuto de marginalidade, limitado a atividades subsidiárias, enquanto o núcleo duro da organização escolar permanece inalterado.

Outros autores propõem-se falar sobre a construção do Projeto Educativo, mas não sugerem como se deve efetivamente construir, argumentando que se corre o risco de apresentar um modelo ou receita para situações tão diversas e singulares em cada escola.

Em contrapartida, referem como não se deve fazer um Projeto Educativo de Escola ou os cuidados a ter (Beatriz Canário, 1994, p. 25): não encarar o projeto como algo cuja realização depende de conhecer e aplicar uma técnica; não ter a preocupação de ser exaustivo no conhecimento da escola e do meio; evitar lugares comuns sobre a escola e o meio; conhecer, mas não imitar as experiências de outras escolas.

Em resumo, como elaborar um Projeto Educativo de Escola?

Barroso (1994) refere claramente que cada projeto é um projeto e deve resultar da vontade coletiva dos membros da escola em identificar um conjunto de valores e princípios que mobilizem a ação educativa para a resolução de problemas.

Mas “falar do projeto de escola não é suficiente; é ainda necessário ajudar aqueles que se encontram empenhados na aventura da sua elaboração, colocando à sua disposição, e construindo com eles, um determinado conjunto de utensílios de trabalho estratégicos” (Broch e Cros, 1992, p. 135).

Apesar da diversidade de metodologias, reconhece-se que na construção do P. E. E. é essencial uma linearidade definida em grandes eixos: diagnosticar, programar a ação e avaliar. Como referem Broch e Cros, fazer um Projeto Educativo é como fazer um bolo: os “marcos

estão lá” (1992, p. 169), basta seguir a “receita” e as etapas, e o projeto adquirirá a sua feição própria, fruto das ações dos seus autores.

9.1. Projeto Educativo e sua aplicação

Falar no Projeto Educativo de Escola significa questionarmo-nos sobre a capacidade das escolas traçarem um caminho próprio, dando expressão concreta a princípios como autonomia, participação e comunidade educativa.

Parece óbvio que numa civilização organizacional, a escola possua também uma linha de ação através da qual marca a sua especificidade. Esta ideia, aparentemente simples, é desvirtuada na prática, a ponto do P. E. E. sofrer de défice de credibilidade.

Sobre as intenções e as práticas do P. E. E., é fulcral ter em conta as opiniões que se seguem e que conferem ao documento a máxima importância, tanto no campo organizacional, como administrativo, atribuindo-lhe um carácter prospetivo e operacional:

- O “Projeto Educativo de Escola” é introduzido no vocabulário educacional como consequência da influência da pedagogia de projeto no campo organizacional. Inspirado nos modelos francês e espanhol, o P. E. E. é lançado em Portugal em 1989, apelando à participação, abertura ao meio e comunidade educativa;
- A par desta inovação, mantém-se a estrutura centralista e da administração educativa, contrária aos princípios anteriormente defendidos;
- Em simultâneo com o lançamento legal do P. E. E. inicia-se o debate teórico, condicionado e muitas vezes subvertido pelo quadro normativo e pelas práticas em curso. Os elementos que mais atravessam o discurso sobre o P. E. E. são: o sentido e carácter prospetivo, o alargamento da participação da comunidade na vida escolar, o carácter operacional na gestão das escolas e a reforma curricular.

Pelo que se teve a oportunidade de ler, na preparação desta dissertação, considera-se vital saber qual a importância que os professores dizem atribuir ao projeto educativo na vida prática da escola.

Cruzou-se, com base em diversos autores, a importância atribuída ao projeto pela sua imagem teórica, importância essa que muitas vezes não é “acompanhada” na prática pelas escolas e pelos respetivos docentes.

Os professores que atribuem muita importância às características teóricas do Projeto Educativo consideram que o mesmo é importante nas práticas pedagógicas; quem discorda da importância prática desvaloriza igualmente as características teóricas.

Ou seja, os professores que identificam os valores do Projeto Educativo da sua escola consideram-no também mais importante na vida prática que os professores que não identificam qualquer valor.

Que futuro então para o Projeto Educativo?

Alguns autores reconhecem na filosofia do Projeto Educativo influências empresariais com vista a tornar a ação das escolas mais transparente, eficaz e responsável.

Perante um cenário de competitividade entre escolas, a maioria dos professores não aceita/combate essa hipótese. A rejeição da filosofia empresarial do P. E. E. está associada à discordância das suas características teóricas.

A ideia do Projeto Educativo de Escola está associada a uma nova conceção de escola: autónoma, participada e eficaz; mas para que as práticas pedagógicas não fiquem na penumbra das palavras é necessário que os atores educativos, em particular os professores, saibam ver no projeto uma possibilidade da passagem do “eu” para o “nós” na organização escolar.

A aventura de construir e executar um Projeto Educativo é uma boa oportunidade de mobilizar as pessoas em torno de “um compromisso” (Teixeira, 1995, p. 155), ação coletiva na qual professores, alunos, pais, funcionários e representantes locais se sintam implicados e que leve à integração das dimensões individuais no sentido coletivo da organização escolar.

Não há modelos ótimos de organização escolar; não há fórmulas nem segredos.

Há ótimas escolas que dispensam qualquer modelo formal, o que não há é boas escolas sem um rumo pois, citando Séneca, “não há ventos favoráveis para os que não sabem para onde vão”.

O Projeto Educativo de Escola, se a comunidade educativa assim o desejar, pode definir esse caminho na construção de uma escola verdadeiramente participada e eficaz.

B – Momentos de concretização do “Projeto Educativo”

1. O Projeto Educativo na reforma do Sistema Educativo

Desde o início do processo de reforma do sistema educativo, que um conjunto de conceitos se foi impondo como “trave-mestra” da nova conceção de escola, que deveria surgir da mesma:

- O de escola pluridimensional, no sentido de que as escolas deveriam assumir de forma explícita e intencional as funções socializadora e personalizadora, tal como já faziam em relação à instrucional. A reforma, nomeadamente a reforma curricular, assumiu, de resto, um alargamento da noção de conteúdos do ensino, da qual

passam a fazer parte não apenas factos, conceitos, conhecimentos e técnicas (o saber) mas também procedimentos, capacidades e destrezas (o saber fazer), valores, atitudes e normas (saber ser e saber estar);

- O da autonomia da escola, fruto da constatação de que o modelo centralizado da tomada de decisões, gerador de soluções uniformes para situações que são diversas, se revela incapaz de responder aos desafios da escola de massas;
- O da participação alargada de todos os interessados na educação;
- O da contextualização do currículo, no sentido de, contrariando a sua aplicação mecânica, se promover a sua adequação às condições ambientais da escola e às características e motivações dos alunos.

O P. E. E. é um documento estratégico ao serviço da construção desta nova conceção de Escola.

De facto, ao assumir, através dele, uma conceção de educação que dê sentido à sua ação, a Escola afirma-se como escola pluridimensional: um centro de educação e não apenas um centro de instrução.

Por outro lado, o Projeto Educativo de Escola é inseparável das ideias de autonomia e de participação.

Autonomia, desde logo porque só um ser autónomo pode projetar-se a si mesmo, mas também porque, exprimindo e afirmando a autonomia da escola, o Projeto Educativo de Escola é, ele próprio, fator de autonomia, na medida em que toda a autonomia que se exerce se reforça.

Participação, porque o Projeto Educativo é “de Escola”, isto é, resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir.

2. Desenvolver o Projeto: metodologia

Chegados a este ponto, é forçoso dizer que consideramos o Projeto Educativo de Escola, enquanto expressão da identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação educativa de uma escola.

Visando a apresentação e desenvolvimento do P. E. E. é necessário ter alguns cuidados na sua elaboração e desenrolar. Mas não esqueçamos que:

- Devido à tradição centralista e à sua ação uniformizadora sobre todos os aspetos da

vida das escolas, estas só gradualmente se diferenciarão e ganharão personalidade própria;

- A desejada autonomia das escolas não é um fim em si mesma, mas antes um meio que se considera aumentar as possibilidades de uma ação eficaz da escola no sentido de assegurar o sucesso educativo dos seus alunos;
- Do mesmo modo, o Projeto Educativo retira a sua enorme importância do facto de, constituindo-se como fundamento global de toda a ação escolar (letiva ou não), ser também o ponto de partida para uma ação educativa caracterizada por uma unidade e uma clara intencionalidade dirigida necessariamente para a consecução do sucesso educativo dos alunos, que são, afinal, a razão de ser das escolas;
- A conquista da identidade e da autonomia são processos e exigem determinadas condições prévias, isto é, não se impõem por decreto;
- Dessas condições prévias destacamos, a motivação dos professores e dos outros agentes educativos, a aquisição de hábitos de trabalho em equipa, competências nos domínios do diagnóstico e da avaliação de projetos.

2.1. O desenvolvimento do P. E. E.

Abordar uma metodologia de desenvolvimento de projeto comporta sempre o risco de apresentar uma “receita” ou um modelo no que deveria sempre implicar a diversidade e singularidade em cada situação.

Contudo, há alguns princípios que a noção de projeto deverá considerar e que serão estruturantes do seu desenvolvimento.

Partir para um P. E. E. significa que há uma situação de mal-estar identificado – a área problemática. O diagnóstico da situação permite equacionar a área problemática como problema.

A conceptualização do problema com vista à situação alterada/situação desejada conduzirá à inventariação de um conjunto de soluções que não deverão nunca estar contidas no enunciado da situação desejada.

A escolha das soluções possíveis/enunciadas é feita a partir de critérios que terão em conta uma conformidade relativamente ao conceito de educação defendido e partilhado.

A definição consensual das grandes linhas orientadoras deverá sempre anteceder a operacionalização do projeto. É nesta definição que se processa a base negocial de uma política orientadora. Aí emerge um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola.

2.1.1. A área problemática

A passagem da situação de mal-estar à área problemática faz-se pela consciência coletiva de uma situação que se desejaria ver alterada.

É desta consciência que surge a necessidade de intervenção e ela pode enfatizar mais um aspeto ou outro. Por exemplo:

- Preocupações vividas internamente na escola: insucesso escolar; abandono escolar; ambiente degradado (falta de segurança; agressão; etc.); dificuldade dos alunos de utilizarem documentos escritos;
- Desejo de uma maior adaptação da escola ao meio: saída escolar sem continuidade; solicitações não respondidas do tecido social; dificuldades de interação com os Encarregados de Educação e as famílias;
- Utilização e/ou conquista de autonomia: dificuldade de identificar recursos e de geri-los; dificuldades nas tomadas de decisão; organização de escola em função da sua singularidade;
- Melhoria dos processos de comunicação: redes de comunicação ineficazes; burocratização e centralismo; difíceis acessos aos diferentes atores; inexistência de fluxos de comunicação horizontais ou verticais ascendentes;
- Melhoria da utilização dos recursos: baixas taxas de utilização de laboratórios, biblioteca e centro de recursos, equipamentos abandonados.

2.1.2. O diagnóstico

A definição do problema pressupõe um diagnóstico tão preciso quanto possível da situação. Este diagnóstico pode ser obtido através de muitos processos: utilizando diferentes meios na recolha de dados, conciliando as abordagens do tipo qualitativo e as abordagens de tipo quantitativo.

Estas abordagens deverão ter em conta que a escola é uma realidade complexa. Clímaco define a complexidade da seguinte forma:

“A complexidade não se explica pela enumeração das dimensões constituintes da organização, mas pelo conjunto de fatores, ou características que geram sinergias capazes de alterar comportamentos individuais e coletivos e que singularizam as instituições, dotando-as de “personalidades” própria e fazendo-as fator determinante nas diferenças de resultados entre alunos” (Clímaco, 1992, p. 13).

A abordagem da realidade escolar pode ser obtida através da utilização de observatórios de qualidade que, selecionando um conjunto de indicadores, forneçam informações relevantes para a tomada de decisão.⁸

A recolha de dados deveria permitir obter uma imagem da instituição escola que, por sua vez, permitisse estabelecer o diagnóstico que conduzisse à conceptualização do problema.

A recolha de dados, obtida por inquérito, estatísticas, etc., deverá envolver todos os intervenientes, dando-lhes não só voz mas também fazendo-os sentir como parceiros no processo de gestação do projeto.

A análise do funcionamento da escola ajudará a conduzir as questões que se colocam quando se pretende fazer o diagnóstico – estas deverão ser orientadas já por algumas hipóteses. É que na articulação entre o problema e a causa pode estar já o germen da solução.

O diagnóstico deverá contemplar os aspetos internos e externos.

Neste último caso, dever-se-á procurar dados relativamente às linhas de força das políticas educativas gerais, expectativas sociais, imagem da escola.

2.1.3. A conceptualização do problema

A conceção de escola como sistema complexo de relações requer uma abordagem de tipo sistémico que, por sua vez, exige uma conceptualização do sistema sobre o qual se pretende intervir.

Ora se a definição de sistema é arbitrária, obriga a que a sua conceptualização passe por definir: quais os elementos que o constituem, qual o tipo de interações existentes entre os diferentes elementos do sistema, qual o subsistema, que elementos e interações entre estes elementos existem no subsistema, qual o seu ponto crítico, entre outros.

A conceptualização do problema comporta um dado número de requisitos quantitativos e qualitativos necessários para a solução do problema, conceptualização das categorias que organizam as variáveis que identificam o modelo sistémico estabelecido. Inventariação dos requisitos necessários à solução.

Obin e Cros (1991) apresentam seis questões-chave para a clarificação do problema: Quem está implicado? De que se trata? Como? Onde? Quando? Porquê?

⁸ “Para que uma informação estatística seja considerada um indicador é preciso que se relacione com aspetos que se articulam com os objetivos e com os resultados desejados do próprio sistema; (...) um indicador tem três características básicas: é simples, é específico e informativo, é avaliativo; (...) em si mesmo, um sistema de indicadores fornece informação, mas não permite juízos de valor. Para isso terão de ter referentes que nos possibilitem comparações” (Clímaco, 1992, p. 12-14).

A conceptualização do problema passa pois pela visão antecipada da situação modificada (resolução do problema) e pela definição do problema como ponto crítico do sistema.

Exemplo: a vida comunitária na escola – clima social – apresenta graves deficiências (há um grande número de agressões e/ou acidentes físicos).

Logo, teremos de refletir acerca da definição do sistema sobre o qual se vai centrar o projeto: sobre a comunidade local (com grandes índices de violência); sobre as famílias dos alunos intervenientes diretos nas ações de violência detetadas; acerca dos alunos como protagonistas identificados de maioria das ações; sobre a comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares de ação educativa).

Ao procurar as causas haverá que definir quais as zonas de eficácia (zonas em cuja intervenção se encontrará o maior número de resultados em função dos objetivos definidos), zonas condicionantes, zona de liberdade dos atores.

A zona de liberdade dos atores é importante não só pela função criativa mas também porque poderá implicar de modo afetivo e efetivo os sujeitos.

2.1.4. Imaginação e escolha de soluções

A escolha de soluções pressupõe que sejam inventariadas todas as soluções possíveis, tendo por base a situação diagnosticada e por referência a situação desejada.

Uma das técnicas possíveis será a de brainstorming. Procurando livremente sem qualquer tipo de censura ou crítica, e sem ter ainda em conta as limitações, apontam-se as pistas mais variadas e as propostas que possam aparecer sem receio nem controlo; o seu objetivo é produzir um máximo de ideias. A escolha será feita posteriormente.

Uma vez feita a listagem de soluções possíveis poderá fazer-se uma oposição entre as causas e as soluções propostas, procurando assim estabelecer uma relação coerente.

Para passar à fase de escolha de soluções deverão estabelecer-se previamente os critérios que condicionarão a organização das soluções de forma a hierarquizá-las.

A escolha deverá ser feita em função da otimização, ou seja, do resultado do confronto entre os diferentes critérios. A otimização situa-se no ponto mais alto da combinação de diferentes critérios face a diferentes condicionantes.

Se o critério preponderante for o de eficácia, por exemplo, ele terá que se combinar (em maior ou menor proporção) com o de custos. A otimização corresponderá à combinação mais favorável.

2.1.5. A escolha das ações - programação

A escolha das ações a levar a cabo obriga a integrá-las na estratégia condutora do projeto sem que se perca de vista o seu objetivo inicial. Levar a cabo um conjunto de ações pressupõe ter ideias claras que respondam às seguintes questões:

- O quê?
 - que tipo de organização?
 - que atividades?
 - que realizações de tipo pedagógico?
 - que permutas, prestações de serviços?
- Para quê?
 - que resultados esperamos?
 - (quais os indicadores que nos propomos observar)
- Com quê?
 - que recursos podemos mobilizar?
 - (financeiros, logísticos, humanos, ...)
- Quando?
 - calendarização

2.1.6. A distribuição das tarefas

Ao levar a cabo as ações, as responsabilidades e tarefas deverão ir sendo repartidas. E se alguns atores são mais competentes ou indicados do que outros, para determinado tipo de ações (sendo ou não reconhecidos por todos), não deverão prescindir de dar explicações claras. Deverão, sim, tentar estabelecer com os outros uma relação de diálogo, procurando a unanimidade e implicando-os nas diferentes tarefas.

As tarefas a distribuir requerem muitas vezes negociação e contrato, envolvendo diferentes atores em diferentes graus de implicação.

A implicação das pessoas e a sua relação contratual com as atividades vão sendo referidas num tempo específico e determinado, apresentando-se muitas vezes como um protocolo à medida que se faz a programação.

A programação inscreve-se numa planificação mais ampla, de longo termo, que permite estabelecer as grandes linhas de ação, a sua avaliação e as grandes etapas. A programação é concreta e precisa, estabelecendo em detalhe as operações a levar a cabo, inscrevendo-as num documento que sirva de base ao diálogo e à explicitação. Para clarificar a planificação e a programação há que ter presente a rede de objetivos estabelecidos de modo a identificar claramente o papel e implicação dos atores envolvidos.

A implicação pode ser estabelecida como um contrato escrito – mas deve evitar-se que se reduza a uma convenção formal. Antes deverá comportar uma organização inovadora de trabalho (questionando as redes de comunicação, os tipos de “management”, as formas de decisão, entre outros), um conjunto de objetivos compreendidos por todos, a abertura à participação do maior número de pessoas.

2.1.7. Metodologias pedagógicas

A adoção de metodologias não é inócua relativamente à conceção de Escola e aprendizagem. Algumas metodologias são mais adequadas ao desenvolvimento de projetos na medida em que favorecem a criatividade, autonomia, colaboração, confiança, negociação, avaliação formativa e permanente.

Por exemplo:

- A pedagogia de contacto deverá corresponder a uma prática de ação pedagógica baseada na individualização do processo ensino-aprendizagem; situa-se também no quadro da socialização, implicando um forte sentido de cooperação e interação com os outros e com as situações, desenvolvendo atitudes de autonomização e participação, distribuindo o poder, responsabilidades e tarefas, ajudando também a definir os papéis de cada ator.

Concordamos com Bourguière (1987) quando refere, a este propósito, que as noções de contrato e negociação, permitem dar primazia à igualdade de informação dos parceiros, fornecendo ao recetor instrumentos da sua informação.

- Processo de resolução de problemas:
 - identificação do campo de problemas;
 - formulação do problema;
 - desdobramento em problemas parcelares;
 - momento de planificação;
 - pesquisa;
 - avaliação, apresentação dos trabalhos, crítica e síntese final.
- O trabalho de projeto deverá exigir uma grande implicação de todos os envolvidos. Centrado no estudo de problemas, se possível bem concretos, exige, como no processo de resolução de problemas, o desdobramento em problemas parcelares. Requer planificação e calendarização, devendo estar aberto a situações inesperadas e não previstas.

O trabalho de projeto permite o desenvolvimento de capacidades de pesquisa porque induz à observação e à análise da realidade, de forma interdisciplinar. Neste sentido, os alunos assumem o papel de atores na construção do saber. (Leite, e al., 1990).

2.1.8. A avaliação

A avaliação, que é permanente, deverá permitir uma retroação contínua no sentido de redefinir a análise da situação, reelaborar os objetivos, repensar a ação e escolha dos meios, analisar os resultados.

A avaliação deverá fornecer os dados necessários para intervir no sentido de corrigir a coerência (relação entre o projeto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e eficácia (relação entre a ação e os resultados).

A avaliação do projeto poderá funcionar como um dispositivo de formação (levando à constituição de grupos de estudo que, refletindo sobre o desenvolvimento do projeto, procuram apoios teóricos para as suas próprias práticas).

Nóvoa (1992a) refere quatro tipos de avaliação: operatória (orienta para a ação e tomada de decisões); permanente (funciona ao longo do desenvolvimento do projeto e possibilita a existência de mecanismos de regulação); participante (associando todos os atores às práticas avaliativas, facilitando a devolução dos resultados); e formativa (criando condições para aprendizagens mútuas).

2.2. Cuidados a ter no desenvolvimento do Projeto

A preparação do projeto é uma fase fulcral. Da preparação depende todo o desenvolvimento posterior do projeto e a ela corresponderá, ou não, a concretização de uma lógica da mudança. Assim, algumas questões deverão ser tidas em conta.

2.2.1. Envolvimento dos atores

Há aqueles que desejam levar a cabo o projeto e os outros. A distância entre dois grupos arrisca-se a aumentar se não é reconhecido, aos segundos, o direito a um ritmo diferente na implicação.

Cada indivíduo necessita de percorrer o seu próprio percurso, consciencializando o mal-estar que o pode levar ao desejo de mudança. O dinamismo de uns não deve aparecer como afronta ou imposição face à reserva de outros.

2.2.1. Relação com os outros

A fuga aos conflitos pode levar ao isolamento da equipa de direção do projeto, se não se confrontar com oposição e contradições diversas. A equipa de direção do projeto deverá ter em conta que os diferentes intervenientes se movem em torno de objetivos nem sempre consensuais. Mas o consenso constrói-se pela implicação, pelo debate coletivo e premente. O consenso não é uma miragem num espaço de igualdade para todos, mas é uma conquista de todos. Para a construção de um consenso é necessária uma estrutura participativa; essa construção exige o máximo de transparência nos processos, clareza nas explicações, permuta e interação. Um fator a ter em conta é a comunicação. Esta deve circular facilmente, evitando as ambiguidades e processos morosos e burocráticos.

2.2.3. Relação com o exterior

Nem sempre as relações com as comunidades são as mais fáceis ou favoráveis. Há que pensar nas relações até aí estabelecidas, procurando novas e diferentes formas de estabelecer contactos, propondo protocolos, etc..

2.2.4. O método e os instrumentos

O método para levar a cabo o Projeto Educativo deve ser claro, sistémico e coerente, tanto na fase de preparação como na de adaptação ou articulação com os projetos mais específicos: pedagógicos, de orientação ou educativos.

Os instrumentos utilizados deverão ser coerentes com as finalidades e objetivos definidos e deverão permitir uma correta análise da situação.

2.2.5. A coerência

O desenvolvimento do projeto exige que se trabalhem princípios de coerência de modo a que a equipa pedagógica possa ter uma mesma compreensão dos conceitos a que se refere. A criatividade, por exemplo, não tem a mesma compreensão para todos.

Assim, as ações, para atingirem os objetivos, podem não ser consensuais e deverão ser elas também objeto de negociação. É pois necessário que uma base de negociação estabeleça o entendimento dos atores sobre os conceitos utilizados, mesmo que essa negociação não corresponda a unanimidade ela deverá ser entendida como um consenso provisório (Carvalho, 1992).

CAPÍTULO II – A ESCOLA E A SUA AUTONOMIA

Os processos e procedimentos utilizados pelas escolas na elaboração do seu Projeto Educativo refletem-se na importância que este tem na lógica que orienta o funcionamento da escola.

Berta Macedo

Atualmente, no domínio da educação, dá-se relevo à noção de projeto, dependendo a sua elaboração da necessidade de delinear e programar, de forma consciente, o tempo futuro. Sabemos que, em determinados momentos, a inexistência de uma diretriz de ação que possa consolidar as opções de uma Escola, na concretização de um projeto anteriormente estruturado, leva a algumas incoerências e inconsistências, mas estamos também consistentes de que os projetos são uma imposição social, estando na base da auto organização e da Autonomia, nomeadamente dos Estabelecimentos de Ensino.

Esta linha de pensar vem refletir-se na questão sobre a qualidade e o desempenho da Escola. Investigadores e decisores políticos, ao reconhecerem a Escola como organização social específica, espaço privilegiados de intervenção e decisão tendem a convergir na identificação do Projeto Educativo, como um dos pontos fortes de alteração da vida organizativa da Escola e no considerar a sua importância na articulação entre os diferentes níveis do Sistema Educativo.

Neste contexto, analisar os processos e procedimentos utilizados pelas Escolas, no que concerne à elaboração do Projeto Educativo, poderia contribuir para clarificar a natureza, a importância e os limites das suas potencialidades, no funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino.

Entendemos, pois, que é no quadro da reconceptualização da Escola e da redefinição do seu papel, como unidade fundamental na estrutura do Sistema Educativo que emerge a definição de Projeto Educativo como um dos “pivots”⁹ da política de Escola.

No campo das Ciências de Educação, a Escola tornou-se num objeto privilegiado de análise. A “revolução do pensamento”¹⁰ de que nos fala Morin, desencadeada pelos contributos de diversas áreas do conhecimento, tem conduzido no campo da investigação

⁹ O termo “pivot” é utilizado por Derouet num contexto que se permite adotá-lo: “(...) é desde 1982 que se ouve falar de Projeto de Escola para fazer dele agora um dos pivots da política escolar ” (1989, p. 21).

¹⁰ Ao caracterizar o que chama “revolução de pensamento” Morin diz: “A primeira “revolução de pensamento” manifesta-se com o aparecimento de uma ciência da organização. O principal mérito, aos meus olhos, da cibernética fundada por Norbert Wiener e da teoria dos sistemas fundada por Von Bertalanffy é o de terem trazido, um e outro, elementos para conceber a organização (...)”. (1983, p. 318).

educativa, ao reconhecimento da Escola enquanto sistema com características e dinâmica próprias.

1. A Escola: Organização, Sistema e Instituição

A aproximação ao conceito de Escola deverá ser uma aproximação complexa e múltipla, tendo sempre presente a possibilidade de, ao privilegiar uma das suas muitas facetas, podermos estar a esquecer outras não menos importantes.

Podemos ver a Escola como uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos (Chiavenato, 1983), enfatizando assim os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus atos, processos de sistematicidade e carácter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo.

Tal abordagem implica ainda redimensionar a Escola numa perspetiva organizacional,¹¹ distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade educativa, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona.

Mas, a Escola é também um sistema de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e atos singulares. Os últimos organizam-se em esquemas complexos de atividades, dando lugar a uma interação social (Bates, 1981). A aproximação à Escola, enquanto sistema, comporta consequências que há que ter presentes: (1) considerar a complexidade de uma situação que é por um lado tida como “um todo coerente em que todos os elementos se encadeiam entre si e determinam mutuamente” (Unesco, 1980); (2) considerar que a situação (instituição escolar, atividade educacional, etc.) “não pode ser analisada em separado e está relacionada com outras situações de outros níveis” (Unesco, 1980) e (3) considerar que a Escola, enquanto sistema, encontra e produz formas de reação específica ao que lhe é estranho ou exterior.

“À semelhança do que acontece com os sistemas vivos, a Escola possui propriedades de homeostasia que lhe permitem manter condições internas de funcionamento constantes e equilibradas, reagindo a perturbações ou mudanças, registadas no meio envolvente” (Canário, 1992, p. 25).

¹¹ “O Estabelecimento de Ensino pode ser considerado como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações. Por analogia, poder-se-ia falar de uma entidade social de produção orientada para finalidades específicas. (...) A entidade coletiva subsiste no tempo, independentemente das pessoas que a formam, a animam e a habitam num determinado momento. (...) A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” (Nóvoa, 1992c, p. 22).

Estas consequências implicam que a Escola seja um sistema com “fronteiras próprias”, definidas pela forma como se interaciona com o meio envolvente, como um todo coerente, que lhe permite encontrar a sua identidade própria e com uma sinergia específica na construção das respostas às introduções de alterações no próprio sistema.

Ser a Escola como um sistema, comporta algumas vantagens e permite um reconhecimento de uma realidade em movimento, com interações próprias, enquadrando os factos e organizando-os: uns em relação aos outros.

Esta aproximação poderá, no entanto, apresentar alguns inconvenientes. Rosnay (1981) alerta para o facto de que, sendo a definição de um sistema arbitrário, comporta um conjunto de julgamentos sobre o que se deve colocar ou não no sistema, o que aí se deseja ver ou omitir.

O mesmo autor refere que a Escola, como um sistema, tem a possibilidade de dar uma visão global, colocando os problemas e resolvendo-os.

Porém, a Escola, sendo uma organização e um sistema não pode deixar de ser vista como instituição. Instituição, porque consiste num sistema estabelecido de normas de relacionamento sociais (Lapassade, 1978), apresentando por isso mesmo, como característica, uma vertente de passividade, fechada, reificada, isto é, instituída.

A instituição produz um discurso – o discurso institucional. Este reproduz e veicula uma cultura instituída e pretende controlar o que é novo ou instituinte. Para isso ignora, incorpora, reinterpreta ou rejeita a inovação.

Neste sentido, a Escola é, por um lado uma instituição que se apresenta com um discurso próprio, fechado, com resposta para tudo. Por outro lado, a Escola faz-se instrumento de uma outra instituição – o sistema educativo – de que partilha o discurso, o qual transmite, reinterpretando, seleccionando, rejeitando ou reafirmando.

Analisar a Escola como instituição poderá ajudar a compreender muitos dos comportamentos da instituição: “Ao contrário de S. Tomé, que, dizia-se, não acreditava senão no que via, a instituição não vê senão aquilo em que acredita” (Garandy, 1972, p. 34).

Muitos comportamentos que nos são familiares no locus Escola, poderão ser analisados nesta perspetiva. Como reage a Projetos? Como se recebem novas propostas? Como surgem ou não posições críticas e inovadoras dentro da Escola?

É que a instituição tende a procurar estabelecer coerência, mesmo quando ela não existe, produzindo regulamentos, informações, indicações, etc..

Uma Escola ameaçada de ruturas provocadas pelas mudanças sociais exógenas ou por conflitos endógenos, culturais, ideológicos, tenderá a produzir regulamentos e normas, ordens

de serviços ou folhas informativas em abundância.

Um sistema educativo em mudança será objeto de intervenção institucionalizada através de uma produção acrescida de diplomas tendentes a regular, codificar, integrar, normalizar, enfim, institucionalizar (ou seja, reconhecer as novas regras e a sua incorporação na ordem do instituído) o que é novo e instituinte (o que, sob o impulso dos desejos ou necessidades produz a criação de novas regras).

1.1. A Escola como um sistema

Considerando a Escola organizada e integrada dentro dum Agrupamento, um sistema construído a fim de atingir objetivos definidos, encontraremos na Escola: (1) um conjunto de sistemas de comportamento que interagem entre si e (2) estruturas e processos organizativos próprios.

Os sistemas de comportamento e as estruturas organizativas conduzem a diferentes modelos de Escola, o que poderá ser observável através da sua própria historicidade.

Ver a Escola como um sistema permite ter presente que a Escola é antes de mais um organismo do qual é impossível modificar uma das suas partes sem afetar o todo.

A interdependência dos diferentes elementos comporta também um sistema de ligação que é próprio da singularidade de cada Escola. As relações entre estes elementos não se estabelecem em fronteiras rígidas e nítidas. Antes, pelo contrário, organizam-se naquilo que Bates (1981) chama os “espaços intersticiais”.

Este sistema, contudo, não é um sistema natural, mas um sistema social, fruto das construções dos indivíduos.

“O funcionamento de um estabelecimento de ensino, enquanto sistema social, surge assim como o resultado complexo, do efeito de agregação dos comportamentos finalizados dos vários atores sociais, parcialmente determinados pela estrutura do sistema, mas mantendo sempre um grau (plausível) de autonomia” (Canário, 1992, p. 122).

Desta forma, as escolas aparentemente iguais (professores e alunos dos mesmos graus de ensino, instalações e recursos físicos idênticos, etc.) não apresentarão o mesmo tipo de interação entre os seus elementos e poderão ser completamente diferentes nas suas relações com as famílias ou outras instituições que as rodeiam. Estas instituições, espaços informais ou relações exteriores introduzirão na Escola fatores de diferenciação e singularidade determinantes.

Como é que os diferentes elementos se relacionam com a Escola? Que necessidades os movem? Que interações se desenvolvem? Como se diferenciam?

A dimensão pluridimensional que terá de estar presente na aproximação da escola como sistema obriga a abordagens sistémicas em qualquer intervenção, seja em propósitos de análise, de comportamentos, de avaliação de desempenhos, de propostas de inovação ou no desenvolvimento de um projeto.

Assim, currículo, programas, clima relacional, formação de professores, relação escola-famílias, avaliação, serão itens a considerar, não se podendo observar um deles sem analisar a relação e o tipo de interação com os outros. Esta relação sistémica não está separada da relação com a administração central, na medida em que é visível na necessidade de reformar a própria administração educacional, dando origem a um novo modelo de escola. Segundo Clímaco (1991), esta nova Escola será em simultâneo um espaço de administração e um, espaço de relação.

A abordagem sistémica, no entanto, apresenta algumas limitações. Ao ter em conta a globalidade e ao estabelecer as relações entre diferentes subsistemas, nem sempre permite analisar todos os fatores de diferenciação em cada subsistema. Para uma abordagem mais profunda e menos geral (ou parcial) poderia recorrer-se a uma abordagem multi referencial que, segundo Ardoino (1998), poderá ser feita através de várias perspetivas de análise: perspetiva de análise centrada nas pessoas, no grupo, nas inter-relações, na organização, ou na instituição.

Mas, a visão global da organização escolar depende de uma abordagem sistémica. Relembramos Clanet (1990) que defende que a interpretação das diferentes modalidades da mudança está relacionada, no contexto educativo, com a organização de um conjunto de espaços.

1.2. A Escola como instituição

Podemos considerar que a Escola é uma instituição na medida em que a podemos ver como organização das relações sociais entre os indivíduos, como o conjunto das normas que regem a organização (Hess, 1978).

A organização apresenta um sentido vertical – de cima para baixo e do centro para a periferia – na circulação de comunicação, da decisão. Mas a análise institucional permitiu introduzir uma nova perspetiva de análise: a transversalidade.

A transversalidade significa o conjunto de pertenças, significados, referências que atravessam os indivíduos de uma instituição, mas que se encontram no exterior dessa instituição (como por exemplo, os partidos políticos, os clubes, grupos religiosos, grupos sociais, etc.).

Ao emergir estes elementos, elucidando a transversalidade numa dada instituição, os indivíduos e os grupos tornam-se visíveis, e favorece-se a circulação entre eles: “a elucidação da transversalidade reproduz o exterior e também a eficácia, no interior” (Hess, 1978, p. 57).

Perspetivar a Escola como instituição é aprender o sentido global das suas estruturas, conjunto de símbolos, normas, valores, relações, numa dinâmica viva e singular, em constante mutação e produção de sentidos. Barbier (1991) fala de uma hermenêutica, de uma interpretação. Ora, o sentido e significado do movimento interno da instituição – onde permanentemente o instituído e o instituinte se sobrepõem, emergem e se transformam, onde a institucionalização tem lugar – só podem ser apreendidos se contextualizados no espaço e no tempo, tendo subjacente a historicidade que é sua.

Em cada Escola, no quotidiano, produzem-se sentidos e significados específicos e singulares. A forma como o órgão de gestão de escola organiza a comunicação informal (pede-se para ser recebido, existe ou não campanha, os(as) Encarregados(as) de Educação têm hora para falar com o citado órgão ou não, etc.); a forma como os professores ou alunos podem apresentar projetos próprios ou como estes são recebidos pelos órgãos de gestão da escola; a forma como o bairro ou o meio recorrem à escola, são indicadores e também produtores de sentidos e significados.

Na Escola, por seu lado, os grupos sociais que lhes são exteriores tendem a ser negados – os alunos não são “todos iguais”? Os professores não são um “grupo profissional homogéneo”? Professores e funcionários não são “servidores da educação”? Pretende-se negar os conflitos sociais que no exterior da escola atravessam esses mesmos grupos, tornando-se “invisível” dentro da instituição os fenómenos macro sociais.

A elucidação da transversalidade permite que os indivíduos percecionem dentro da instituição o que do exterior também é interior. A tomada de consciência por parte dos indivíduos, das suas pertenças, do sujeito/grupo, da natureza das suas relações permite, por seu lado, uma maior consciência das diferentes relações de poder com a instituição.

2. Da Escola ao serviço do Estado a uma Escola ao serviço da Comunidade

As mudanças sociais e políticas conduzem a novas conceções da função da escola e da sua própria natureza, requerendo que se operem determinadas mudanças no sistema de ensino. Claro que não nos podemos esquecer de que é frequente existir uma resistência por parte da comunidade educativa, no que concerne à mudança e às inovações. Mas, este obstáculo será facilmente superado através do apelo à participação dessa mesma comunidade, intervindo na

mudança e, conseqüentemente, interiorizando-a. Neste contexto, as palavras de Carvalho fazem todo o sentido:

“As transformações requerem novas competências e a escola deverá ser encarada como uma organização moderna capaz de novas respostas, tão diversificadas quanto são diversificados os contextos sociais. Como organização deverá procurar respostas flexíveis e adaptadas a um mundo em mudança” (Carvalho, 1992, p. 15).

A evolução, nos últimos anos, do Estado-Providência para um Estado que se anuncia como catalisador das iniciativas locais conduz a uma cada vez maior transformação da concepção escola. Do núcleo professor-aluno passa-se a um espaço comunitário, envolvendo todos os atores que nela se interagem. De sistema fechado passa-se ao conceito de comunidade educativa, onde muros e fronteiras se esbatem, sendo visível a ligação a outras comunidades (familiares, recreativas, económicas, etc.). Outros espaços são considerados e a atividade educativa é atravessada por valores, sentidos e significados. Por exemplo, a atuação dos pais deverá ser cada vez mais próxima da atividade escolar e a maneira como os pais interpretam e reconstróem os códigos do discurso escolar dá um novo significado à comunidade educativa. Há um acréscimo de informação pedagógica das famílias, o que proporciona, tal como Beillerot (1985) refere, uma partilha de responsabilidades entre essas mesmas famílias e as instituições educativas.

Esta aproximação, no entanto, não é inofensiva e sem clivagens. Enquanto as famílias da dita classe média vêm favorecida esta aproximação, as famílias dos meios sócio económicos desfavorecidos encontram mais dificuldades na aproximação a uma cultura escolar que tem poucas referências com a sua vida, o seu quotidiano, os seus códigos discursivos e comportamentais.

Se merece um certo consenso que a escola, no quadro social em que nos encontramos, deva ser de interesse público – e portanto sujeita a controle público – já não é tão claro que se possa fazer coincidir interesse público com controlo estatal. Fazendo nossas as palavras de Formosinho (1992), é necessário conciliar a responsabilização dos agentes de ensino com conceitos como a liberdade de ensinar e aprender.

Por outro lado, a complexidade crescente das sociedades modernas, o progressivo crescimento estatal e conseqüente gigantismo do aparelho administrativo central, a lógica de uma política de modernização que procura remeter para a sociedade civil iniciativas desenvolvimentistas e o crescimento de um discurso de descentralização e de regionalização parecem configurar a escola como uma organização de interesse público comunitário versus uma organização ao serviço do Estado.

Formosinho (1992) defende a existência de um limite natural à atividade societária da Escola, assente numa dimensão comunitária. Efetivamente, se, por um lado, o grau de especialização dos serviços prestados nos remete para a já referida dimensão societária, por outro lado, a influência de família, do meio e da vizinhança na educação das crianças referem-se a uma dimensão comunitária.

A própria formulação dos diplomas legais que acompanham a reforma aponta a necessidade de remeter à Escola o seu protagonismo na comunidade em que se insere: “A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada” (Decreto-Lei nº 43/1989) ou “incentiva-se a iniciativa local a disponibilidade de margens de autonomia curricular” (Decreto-Lei nº 286/1989).

Esta visão de uma escola de interesse público é compatível com uma conceção de escola que tem como função participar no alargamento e aprofundamento da educação fundamental, não ignorando a sua relação com a comunidade envolvente, que será também agente educativo.

No seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) há uma nítida alteração relativamente ao papel que cabe à sociedade civil na administração do sistema educativo em geral.

Este enfoque no papel da sociedade civil, do local e do meio no desenvolvimento da escola comporta, segundo Demailly (1990, p. 284), “o mito do modernismo organizacional”. A mesma autora destacou ainda que “o tema central do modernismo organizacional é a autonomia do local, simbolizado pela elaboração de um projeto de escola (como as empresas) articulado com a ideia de qualidade total: ‘falha nula’ ”.

Se por um lado, a colaboração com os autarcas, as empresas e instituições locais ou com os pais desenvolve a capacidade de negociação e produção de um projeto coletivo e de sentido de parceria, por outro lado, há uma aproximação do conceito de escola ao conceito de empresa, pelo qual a escola se empenha numa ideia de qualidade nos seus produtos, comprometida e controlada pela sua relação com os utentes.

3. A inovação e o Projeto Educativo na Escola

Trata-se de uma nova conceção da Escola, associada ao modernismo e à autonomia, de onde não se pode imiscuir a ideia de inovação. No entanto, quando se fala de inovação levantam-se, obrigatoriamente, questões relacionadas com a mudança, a reforma e a evolução.

A inovação pode ser considerada, num contexto mais limitado, como um conjunto de esforços mais isolados, que pretendem a melhoria ou a mudança de certos aspetos do processo educativo (Sack,1981), enquanto a reforma deve ser compreendida, no quadro do sistema educativo geral, como uma inovação introduzida no macro sistema (Correia,1989). O mesmo autor considera, ainda, que a inovação se situa na periferia, à margem do sistema, enquanto a reforma parte do centro para se estender ao sistema.

A inovação deverá ainda conduzir a uma rutura com as práticas anteriores, desenvolvendo-se em terreno conflitual. A tradição de uma administração fortemente centralizada do sistema educativo português não tem favorecido a relação das escolas com a comunidade baseada na negociação permanente da escola – organização prestadora de serviços – com uma sociedade – clientela.

Por outro lado, a autonomia reduzida das escolas é acompanhada, muitas vezes, por uma precária eficácia das inovações introduzidas até porque, como refere Kozma (1981), as experiências isoladas perdem muitas vezes o seu carácter inovador quando instituídas.

Os movimentos que têm acompanhado as reformas dos sistemas educativos em geral e concretamente em Portugal, têm sido organizados segundo uma crença e uma racionalidade que Muñoz Sedano e Perez (1987) chamam de racionalidade técnico-científica. As racionalidades sócio críticas e hermenêuticas ou fenomenológicas (que tem em conta o processo complexo e mediatizado por múltiplas variáveis em que decorrem as inovações em educação, bem como os contextos sociais e as situações conflituais em que se situam), não têm sido tidas em conta na implementação das reformas. Os mesmos autores referem o modelo técnico-científico como um modelo que vê o ensino como um processo racional sequencial, a mudança como um problema técnico-científico, centralizado, a desenvolver do centro para a periferia.

Mas, a experiência tem mostrado como este modelo tem falhado. Baseado na conceção de escola como organização altamente estruturada e burocraticamente organizada ignora os contributos das teorias da organização que veem a escola como uma organização articulada (Weick, 1974) ou uma anarquia organizada (Cohen e March, 1972). Parte-se, assim, do princípio que, para haver mudança, basta haver um projeto político de ação social, um plano tecnológico para conceção e controlo de procedimentos, um conjunto de metas estabelecidas pelo poder político, sem participação dos professores, uma sequência linear de tomada de decisões e execução.

Isto leva, efetivamente, a um procedimento que se pode considerar de tipo industrial (Canário, 1992). Há um protótipo que é concebido pelos peritos, é ensaiado e posteriormente

generalizado. Neste modelo, as inovações são apresentadas do centro para a periferia e de cima para baixo. Tal concepção de inovação e de introdução de mudanças tem vindo a falhar pois não atende: (1) ao papel prioritário do professor enquanto processador da inovação; (2) ao papel dos atores, com racionalidades estratégicas próprias, recuando ou resistindo à mudança; (3) à mudança condicionada pelos valores, crenças e intenções dos próprios sujeitos; (4) aos contextos escolares, como espaços de socialização, lugar institucional em que a realidade é socialmente construída e (5) à importância da capacidade decisora daqueles que, no terreno, executam a ação educativa.

Ora a questão que se coloca é a seguinte: como produzir mudanças educativas?

Se é através da institucionalização da inovação apresentada, esta é também reinterpretada, provocando, assim, outras participações, nem sempre desejadas. Os professores são obrigados a um exercício de (re) interpretação, mesmo quando tentam aplicar fielmente as decisões previamente tomadas (Correia, 1989). A introdução de reforma no sistema educativo tem como lógica dominante uma lógica baseada num paradigma racionalista e tecnicista. Tendo em vista melhorar a qualidade dos produtos, ou das prestações pedagógicas (Demailly, 1991), a reforma investiu na estandardização de produtos: os especialistas fabricaram currículos e programas; sugeriram técnicas, forneceram os meios; paralelamente procura-se garantir que as alterações propostas ou as mudanças introduzidas sejam aceites veiculando a autoridade do saber de quem concebe sobre quem executa.

Uma tal lógica comporta um vasto leque de limitações que são patentes nas resistências encontradas nas escolas às inovações propostas, mesmo quando essas resistências se traduzem pela não oposição explícita, mas pela desmobilização, incredulidade, não implicação, autodefesa.

Quando o professor não se sente com poder de decisão e de controlo sobre os acontecimentos é levado, muitas vezes, a proceder a uma adequação que se pode caracterizar como fatalista, infantil, rotineira e desinvestida (Demailly, 1992).

Estas atitudes correspondem, de certo modo, a um poder defensivo, aquando da constatação da inexistência de domínio das situações no seu quadro de trabalho (Demailly, 1992).

Este poder defensivo não é posto em causa porque os professores, pouco preparados para a negociação e movimentação nas zonas difusas ou de conflito (Ballion, 1990), preferem refugiar-se num espaço de tolerância e de ignorância dos acontecimentos sociais que os rodeiam.

Por outro lado, inovações instituintes, centradas nas escolas, apresentam difíceis condições de generalização, conducentes a uma alteração do sistema. Mantendo o seu estatuto periférico, revelam limitações consideráveis, se vistas numa perspetiva de estratégia geral de mudança.

Poder-se-ia considerar que as limitações vistas numa perspetiva de reforma (mudança generalizada e instituída) como sendo exógenas à escola, impostas de cima para baixo, não tendo em conta as estratégias dos atores e apoiando-se numa formação estandardizada, fora dos contextos de trabalho, enquanto numa perspetiva de inovação (mudança localizada e instituinte) como sendo dificilmente controlável e avaliada, dificilmente generalizada, que afeta dificilmente o sistema global, enquanto os professores envolvidos são, muitas vezes, isolados e marginalizados.

Como ultrapassar estas limitações, no sentido de favorecer a emergência da mudança e da transformação?

Se, por um lado, é necessário encontrar formas de produção de inovações singulares, adaptadas aos contextos, implicando o maior número possível dos atores, quer ao nível de conceção quer ao nível da execução, por outro lado, é também necessário garantir o reconhecimento institucional dessas inovações, situá-las num quadro normativo legal, torná-las socialmente visíveis e produtivas.

Um Projeto Educativo, verdadeiramente assumido nas suas potencialidades, poderá, de facto, conter algumas virtualidades de inovação, sem dúvida favoráveis ao desenvolvimento de uma autoformação, suscetível de ser ligada, tanto à investigação, como também à estruturação de um saber profissional e de uma cultura própria, pertencente ao universo específico de uma escola singular.

Uma tal abordagem ao Projeto Educativo implica alguns pressupostos:

- Considerar a necessidade de uma autonomia dos estabelecimentos de ensino, progressivamente conquistada, entendendo as escolas como formas de vida, que potencializam a formação nos contextos de trabalho e estabelecem contextos formativos globais para os discentes, como para os docentes (Canário, 1992); isto implica reconhecer à Escola um espaço social próprio e singular com capacidade de resposta e adaptação. Se cada escola é uma escola, diversa das outras, a sua diversidade longe de ser negligenciada deverá ser potencializada, no sentido de produzir maior riqueza e inovação;
- Considerar não a escola organizada à volta de um projeto pedagógico, mas sim a comunidade educativa que se transforma e estrutura na construção de um Projeto

Educativo subordinante e estruturado por projetos pedagógicos, sendo sensível às pressões sociais que se exercem sobre a escola e que não podem ser ignoradas. Este segundo pressuposto exige considerar o problema da negociação. A negociação, distante até agora do percurso formativo e das práticas dos professores, terá que ser também considerada, na medida em que o reconhecimento da possibilidade de um diálogo que se desenrola ao nível do partenariado, dificilmente será levada a cabo pelos professores (Ballion, 1982);

- Considerar que há uma inter-relação entre dinâmicas de autoformação dos professores e o espaço e organização-escola pela qual se pode introduzir um novo quadro conceptual de formação contínua de professores, através do qual estes, não utilizem formações formais, mas procurem investir nas situações singulares, do ponto de vista educativo, procedendo-se a uma valorização da autoformação participada e estimulando o aparecimento de uma cultura profissional (Nóvoa, 1992c). Ao utilizarem a sua própria experiência irão refletir sobre ela, assumindo-se como transformadores do campo educativo, do ponto de vista teórico, institucional e organizacional.¹² Isto implica tornar a Escola como referência, a comunidade educativa como lugar de ação e o Projeto Educativo como ativador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação.

O Projeto Educativo poderá, então, ser considerado numa perspetiva em que o seu desenvolvimento oscilará numa relação dialética entre o instituinte e o institucionalizado.

Nascendo na escola, o Projeto Educativo desenvolve-se dentro do quadro normativo-legal-institucional do sistema educativo, numa relação de permanente negociação, impondo, por um lado, o seu reconhecimento e garantindo, por outro, a sua singularidade, adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos atores implicados.

A diferença entre atores implicados ou não implicados é uma diferenciação de qualidade. O desenvolvimento de um projeto comporta essa diferença, na medida em que implica um ator que se coloque na posição de autor do que pretende realizar (Boutinet, 1986).

Nesta perspetiva, o P. E. E. terá subjacente uma perspetiva de mudança à periferia do sistema e de inovação, e não apenas uma lógica tecnológica de mudança técnica determinada pelo centro. É que o P. E. E. pode tornar-se apenas um quadro de referências consideradas

¹² Destacando a praxeologia formativa, Dupont (1990, p. 31) refere: “A imaginação deve, para se integrar na ação, entrar na ordem do discurso, encontrar um modo de formalização com os riscos que isso comporta de deformação da experiência. Trata-se de tirar desta um saber que possa ser validado como um capital a reinvestir na ação. Esta formação experiencial constitui uma passagem para a ação e não um fim” - Dupont, P., “La praxeologie quelle science pour quelles pratiques dans le domaine de la formation?”. Traduzido pelo investigador.

como condutoras de ação, mas que na prática são esquecidas e não aplicadas; neste caso o papel do projeto poderá legitimar a própria organização mesmo quando a prática e os comportamentos desenvolvidos na escola não cumprem o previsto no projeto (Boutinet, 1986). E assim se esquecem as suas potencialidades de construtor de inovação.

Esta atenção é tanto mais pertinente quanto se atravessa um tempo de indecisão e de instabilidade, que poderá conduzir à procura de uma falsa solução: a produção de um documento que formaliza um projeto que, de facto, não foi negociado coletivamente, não representando o espaço de singularidade a que Barroso (1992) chama a ambição de cada Escola.

4. Autonomia e Projeto Educativo: uma relação interdependente

Não é possível estudar o Projeto Educativo de Escola sem ter permanentemente em conta a forma como a escola está organizada e o espaço de que dispõe para levar à prática as suas intenções educativas. Assim, a problemática da autonomia surge naturalmente associada ao Projeto Educativo e entre ambos estabelece-se uma relação interdependente: o Projeto Educativo é a expressão da autonomia da escola, mas esta só existe porque é construída através do próprio projeto; logo, o Projeto Educativo de Escola é simultaneamente um processo e um produto.

Definida a “porta de entrada” neste assunto, é importante abordar a autonomia segundo diferentes ângulos. Começamos por tentar compreender porque se fala tanto atualmente em autonomia, a ponto de todos os parceiros educativos defenderem, como princípio, maior autonomia para os estabelecimentos de ensino; de seguida, tentar-se-á analisar a autonomia no ordenamento jurídico e a diversidade de situações nas escolas; depois, tentar-se-á salientar a importância de uma cultura de autonomia que está associada à ideia de escola-comunidade educativa. Tentar-se-á, assim, reafirmar a relação interdependente que existe entre autonomia e projeto educativo...

4.1. “Reforço da Autonomia das Escolas”: um discurso pedagogicamente correto

“O Projeto Educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia da escola” (Canário, 1992, p. 12).

A afirmação serve de paradigma ao discurso que se institucionalizou sobre o Projeto Educativo. Fundamentada no quadro legal, a relação Autonomia-Projeto Educativo tem sido ampliada por uma retórica que transformou os dois conceitos em palavras “in”, que fica bem mencionar numa reunião ou conversa social. (Barroso, 1993). Se é verdade que as palavras

não traçam uma reforma educativa “não é, porém, indiferente que na simbolização das intenções dessas mesmas reformas algumas palavras, e não outras, se inscrevam decididamente” (Sarmiento, 1993, p. 5).

Quer dizer que o debate educacional se tem alargado a novos campos, mesmo que tal não se traduza, no imediato, em mudanças significativas na organização escolar. A autonomia é um desses campos, com diferentes intervenientes a reclamar a transferência de poderes da administração central para as escolas. É neste sentido que podemos afirmar que a problemática da autonomia das escolas constitui uma moda pedagógica na atualidade, inscrevendo-se no conjunto dos princípios educativos pedagógica e politicamente corretos dos anos 80 e 90, do século passado.

Esta sintonia nos princípios, a que não correspondem as práticas, porque cada parceiro educativo tem a sua leitura própria sobre autonomia, alicerçando-se num conjunto de razões técnicas, pedagógicas e político-ideológicas que o mundo impôs, nomeadamente no campo empresarial, e daí derivou para o aparelho administrativo do Estado com maiores ou menores entraves na sua aplicação já que se trata de áreas tradicionalmente tuteladas e dependentes da administração central.

4.2. Razões pedagógicas, técnicas e político-ideológicas

De acordo com Nóvoa (1995), as teorias educativas dos últimos 50 anos passaram por cinco grandes fases, todas no final do século passado: a primeira, até aos anos 50, centra-se nos alunos, encarados individualmente; a segunda, nos anos 50/60, valoriza as interações que ocorrem na sala de aula; a terceira, nos anos 60/70, acentua a importância do sistema educativo; a quarta, nos anos 70/80, revaloriza as práticas pedagógicas da turma/sala de aula e os anos 80/90 correspondem à fase da escola-organização.

Atualmente, estamos perante aquilo que se designa por “fenómeno da descoberta da escola” que elege o estabelecimento de ensino como “unidade estratégica crucial de uma política de inovação” (Canário, 1995, p. 167).

O interesse pela escola-organização é, portanto, relativamente recente e representa um novo paradigma na análise das questões educativas. Trata-se de escapar à dicotomia tradicional entre a perceção micro e macro, privilegiando um terceiro nível de intervenção, mais flexível e contextualizado aos objetivos da ação educativa.

É uma espécie de “entre dois” (Nóvoa, 1995, p. 20), teoria que não despreza os contributos das produções científicas anteriores, mas que tem um entendimento total da

escola, espaço onde confluem fatores de natureza individual, grupal, institucional, social, histórica e simbólica.

Nesta linha de pensamento, têm surgido estudos sobre o “clima” e “cultura”, relações escola/comunidade, fatores de sucesso e insucesso, no sentido de conhecer melhor o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

O reforço das competências e da autonomia da escola, com vista a torná-la o centro da ação educativa, responde também à preocupação de promover a qualidade do trabalho aí desenvolvido.

Segundo Costa (1996, p. 21), o movimento das “escolas eficazes” desencadeado a partir de meados dos anos 70 e expresso na máxima “schools make difference”, traduziu-se na valorização da escola-organização (...) como estratégia de intervenção nos contextos educativos de vários países em ordem à obtenção de escolas de maior sucesso educativo.

A par da investigação educacional que elege a escola como centro da ação educativa, constata-se também o interesse administrativo em estabelecer uma nova relação entre o centro e a periferia do sistema.

De facto, a partir dos anos 80 tem-se assistido a uma redefinição do papel do Estado no sistema educativo.

“Globalmente, podemos considerar que o aparelho burocrático do Estado não consegue resolver eficazmente a complexidade de situações que o sistema educativo gera na atualidade, o que se traduz na transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p. 9).

Esta tendência é uma resposta à sobrecarga dos governos¹³ motivada pelo crescimento do sistema educativo, pela heterogeneidade dos alunos, pelas dificuldades na ligação educação/emprego, pelas restrições orçamentais; em consequência, o discurso político-educativo serve-se regularmente de expressões como desconcentração, descentralização e autonomia, ou seja preconizam-se mais responsabilidades para as estruturas regionais dependentes do Ministério, mais competências para os poderes locais e maior capacidade de decisão ao nível das escolas.

Estas razões essencialmente técnicas prendem-se com outros fatores de natureza política-ideológica e social de que destacamos o aprofundamento da vivência democrática nos

¹³ Toffler (1980, p. 429), projetando a democracia do século XXI, escreveu que “um dos grandes problemas da atualidade consiste na divisão de decisões, uma vez que o sistema atual sobrecarregou a centralização a tal ponto que os novos fluxos de informação estão a submergir os tomadores de decisões centrais, criando o risco de implosão nas decisões a tomar”.

países ocidentais, em que a participação é reconhecida como um importante valor social, a vontade política de implicar as comunidades na vida escolar como forma das responsabilizar pelos resultados obtidos e pelo sucesso e expansão das ideologias que legitimam a defesa da autonomia. Em resumo, os discursos pedagógico, político e ideológico são claramente favoráveis ao reforço da autonomia das escolas.

4.3. A situação em Portugal

Em Portugal, a “a autonomia das escolas” é uma questão atual. A “descoberta da escola” é para nós um fenómeno tanto mais interessante quanto, tradicionalmente, a escola em Portugal é identificada como uma unidade administrativa, prolongamento da administração central que define regras e normas para o conjunto do sistema, “monstro administrativo chamado sistema nacional de educação que tem sugado as energias das escolas impedindo-as de serem o verdadeiro centro nevrálgico do sistema educativo” (Azevedo, 1994, p. 201).

Assim, às razões técnicas e administrativas que justificam a transferência de responsabilidades do Estado central para as entidades locais associa-se, no nosso caso, a uma componente política e social que só a democracia veio possibilitar.

É neste âmbito que se fala em territorialização da educação. Como refere Barroso (1993, p. 19), “a territorialização das políticas educativas é um fenómeno essencialmente político que confronta as legitimidades do Estado e da Sociedade, do Central e do Local”, o que implica uma redefinição de competências para as autarquias e uma reconversão dos serviços de administração escolar central e regional. A “territorialidade” assume, neste contexto, uma dimensão espacial e cultural (Nóvoa, 1995, p. 16) e concretiza-se na mobilidade das diferentes dimensões da vida escolar.

Vários documentos legais e oficiosos referem-se à territorialização da educação. Um exemplo disso é o “Pacto Educativo para o Futuro”, no qual se define como um objetivo para a educação territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais.

Aliás, a produção legislativa dos últimos anos, com destaque para a Lei de Bases do Sistema Educativo e diplomas subsequentes, é favorável a políticas educativas autónomas centradas nas escolas.

Como refere Alvarez (1995, p. 53), “Portugal é um país com uma cultura centralista que evolui para um modelo descentralizado e autónomo, o que tem gerado inúmeros

desajustamentos e contradições”,¹⁴ não faltando alertas de que “o Estado se pode servir da autonomia para se refugiar na hipocrisia de uma retirada triunfante” (Azevedo, 1994, p. 212).

Em resumo, se a nossa cultura dominante é, ainda hoje, de dependência face ao Estado e aos superiores, constatamos, por outro lado, um conjunto de interesses e vontades no sentido de reforçar a autonomia da escola enquanto organização dotada de competências ao nível pedagógico, curricular e profissional.

Como refere Nóvoa (1995, p. 20) seria “desejável que a escola se assumisse como território intermédio de decisão no domínio educativo”.

Apesar deste contexto positivo, o debate que se gera sobre a autonomia revela-se inconsistente quando se passa da teoria à prática.

5. Autonomia: teoria e prática nas escolas

Entende-se normalmente por autonomia a ideia de autorregulação do indivíduo ou grupo, em oposição a uma estrutura de poder heterónoma. Por exemplo, no campo educacional é comum ouvir-se dizer que as Escolas têm pouca autonomia em relação ao Ministério da Educação e/ou às Direções Regionais de Educação, ou ainda, que os alunos são mais autónomos que há vinte anos atrás. Entende-se, então, que o conceito de autonomia é sempre relacional e relativo na medida em que implica um sistema de relações e exprime-se em termos relativos.

Esta primeira ideia permite desde já concluir que autonomia não significa independência ou autogestão. Este aspeto é importante, porque o discurso educativo serve-se muito de palavras como inovação, participação, autonomia e qualidade, conceitos que muitos entendem num sentido absoluto, algo que a lei em si concretiza.

Neste sentido, a “autonomia” levanta reações extremadas; para uns não passa de um logro, já que o centro nunca abdicará do poder; para outros, é uma boa intenção que as escolas não têm sabido aproveitar.

De forma geral, em qualquer caso, a discussão à volta da autonomia é pouco fundamentada como que se se tratasse de um conceito primário. Ora, como recorda Sarmiento (1993, p. 89), “autonomia” é uma palavra no plural com diferentes campos de aplicação.

¹⁴ Alvarez (1995, p. 53-54) resume assim as principais contradições do sistema educativo português: pretende-se “dotar as escolas de autonomia e, simultaneamente, são pressionadas com uma legislação fiscalizadora; instauram-se formas de gestão participada, mas o corpo docente mantém uma estrutura típica do funcionalismo público; democratiza-se os órgãos de gestão das escolas através de atos eleitorais, mas os Conselhos Executivos frequentemente não estão preparados para responder à complexidade dos processos educativos, nem se lhes exige formação específica; a avaliação está centrada nas escolas, mas não obedece a indicadores de eficácia”.

No mesmo sentido, Macedo define autonomia como um “processo que não se esgota nos limites da lei: é na construção da identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada”; e ainda na capacidade de auto-organização da escola que se constrói também a autonomia (1995, p. 89).

Ficamos com uma “imagem”: a introdução da problemática de autonomia no discurso educacional representa um sinal, uma marca de fronteira (Sarmiento, 1993, p. 5) e o próprio debate que gera é, só por si, um efeito positivo.

É nesta perspectiva que propomos a sua abordagem...

5.1. Autonomia das Escolas no ordenamento jurídico

As referências à autonomia presentes nos textos legais correspondem a um conjunto de competências (definidas normativamente) que os órgãos de gestão da escola têm, para decidirem sobre as matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e aplicação de recursos (Barroso, 1996, p. 19).

Para além da Lei de Bases do Sistema Educativo, os diplomas que mais se referem à autonomia são o Decreto-Lei nº 43/89, o Decreto-Lei nº 172/91, o Decreto-Lei nº 115-A/98, o Modelo Normativo do Ministério da Educação sobre o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” e o Decreto-Lei nº 75/2008. O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, por exemplo, define o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais; no preâmbulo lemos: “Entre os fatores de mudança da administração educacional inclui-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola”, enquanto o artigo 2º destaca que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio (...) em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, que aparecem explicitados no articulado do diploma, sendo atribuídas competências às escolas, no fundamental, em quatro domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

A autonomia cultural exprime-se na organização e participação de ações de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio cultural; por exemplo, a valorização das artes e ofícios tradicionais, exposições, conferências, debates e seminários, encontros entre gerações com características diferentes, iniciativas de solidariedade social.

A autonomia pedagógica exerce-se através de competências no domínio da gestão dos currículos, programas e atividades educativas, avaliação, orientação e acompanhamento de

alunos, gestão dos espaços e tempos escolares, formação e gestão do pessoal docente, entre outras.

A autonomia administrativa consiste no exercício de diversos atos administrativos, nomeadamente nos serviços de admissão de alunos, provas de aferição e exames, equivalências, formação de pessoal não docente, gestão de apoios sócio educativos, gestão das instalações e equipamentos.

Em matéria financeira não é reconhecida competência às escolas, contudo, são estabelecidos alguns princípios reguladores flexíveis. Por exemplo, reconhece-se a possibilidade da existência de um orçamento privativo e os saldos apurados anualmente podem transitar para o orçamento do ano seguinte.

O Decreto-Lei nº 43/89 é reforçado pelos Decreto-Lei nº 172/91, Decreto-Lei nº 115-A/98 e Decreto-Lei nº 75/2008, que definem o regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Ao afirmar que situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade essencial à realização da reforma educativa (Preâmbulo), são estabelecidos os mecanismos que garantem o exercício dessa liberdade e responsabilidade: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Orçamento.

O Modelo Normativo do Ministério da Educação sobre o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” consiste no reconhecimento de que a administração dos estabelecimentos de ensino se deve fazer num contexto de autonomia organizacional – a estabelecer em contratos com a administração – mantendo-se o Decreto-Lei nº 43/89, Decreto-Lei nº 115-A/98 e Decreto-Lei nº 75/2008 no que respeita à autonomia administrativa, pedagógica, cultural e financeira das escolas. O que nos parece é que a ênfase dada à “autonomia” pode ser ilusória na medida em que faz crer que o atual modelo aponta para a autonomia enquanto os modelos de direção anteriores defendem a não autonomia.

Face à inexistência de grandes divergências entre os dois modelos assinalados, somos levados a concluir que o “atual projeto” representa um compromisso e pretende ultrapassar um impasse: reconhece-se que a escola necessita de uma administração moderna e eficaz e o sistema central sente-se incapaz de responder a esse desafio; neste contexto, o “atual projeto” retoma as grandes linhas já enunciadas em 1991 e as alterações de forma visam a procura dos consensos políticos, sindicais e sociais possíveis para a sua viabilização.

A apresentação destes normativos, se bem que de forma sintética, tem por objetivo tornar claro o quadro legal em que os docentes trabalham pois, como refere Sarmento (1993),

o ordenamento jurídico possibilita algumas práticas de autonomia, mas não as propõe e muito menos as garante. Assim, a nossa leitura dos textos legais incide mais na forma como é consagrada formalmente a autonomia da escola, já que reconhecemos anteriormente que, só por si, os diplomas são insuficientes para impor a transformação de pessoas e estruturas em direção a práticas de decisão mais autónomas.

5.2. Diversidade de situações nas escolas

A prática e a experiência deveriam ser suficientes para afirmar que a consagração legal da autonomia não instituiu por si, formas autónomas de governo nas escolas. Em relação ao “Decreto da Autonomia” que temos vindo a referir, Teixeira classifica-o de “decreto-discurso” sem apoio regulamentar que lhe permitisse uma aplicação na prática (1995:83) e a autora acrescenta ainda que a sua publicação criou um vazio legal em matérias sobre as quais foi necessário legislar, de emergência, por exemplo, o Despacho 8/SERE/89 que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico (1995, p. 156).

Em sentido idêntico, Barroso (1996, p. 19) refere que a maior parte dos decretos sobre a autonomia “não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadas” (...), bem como pelas “práticas dos diversos atores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos” em relação ao funcionamento das escolas. Em concreto e relativamente ao Decreto-Lei nº 43/93, o autor afirma ainda que “as escolas que já eram autónomas, autónomas ficaram. As escolas que não eram autónomas não conseguiram dar o salto” (1997, p. 44).

Ainda relativamente ao Decreto-Lei nº 43/89, Macedo (1995, p. 58) aponta diversos aspetos que tornaram insuficiente o diploma: o alargamento faseado da “autonomia decretada não correspondeu a um plano pré-definido, nem se verificou a formação dos agentes educativos para o exercício pleno da autonomia”; por outro lado, as “escolas não viram os seus recursos reforçados e a legislação complementar veio tornar ambígua e mesmo contrariar a aplicação do disposto no Decreto-Lei” – é o exemplo das orientações curriculares e a ausência de uma articulação clara entre as diferentes atividades definidas pela escola e que deveriam estar contempladas no Projeto Educativo de Escola.

A defesa da autonomia como princípio orientador das políticas educativas, contrariado pela rotina regulamentadora das escolas com sentido exatamente oposto, acabou por gerar um conflito quotidiano e insanável nas escolas por serem simultaneamente “terminais (...) dependentes de um “mainframe” poderoso (...) e instituições sediadas em um dado local que fazem parte de uma certa paisagem” (Azevedo, 1994, p. 197).

Rodrigues considera que a relação política/administração no âmbito da escola é efetuada através das direções gerais e regionais, podendo ser considerada muito centralizada. “Quase todos os tipos de procedimentos que regem a vida escolar estão prescritos nas leis e regulamentos emanados do nível central. Predominantemente, as direções regionais de educação interferem nas escolas, quer através de orientações, quer em libertação de meios” (2010, p. 223).

Em síntese, a situação atual das escolas caracteriza-se pela diversidade, como é reconhecido no Preâmbulo do Despacho Normativo 27/97 de 2 de junho, a que já fizemos referência, ao referir “uma pluralidade de iniciativas” no que respeita à organização das escolas e que Barroso (1996, p. 24) resume assim: “Pode dizer-se que as escolas oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo, contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo autonomias clandestinas”.

Variadas circunstâncias¹⁵ concorrem para que muitos responsáveis pelas escolas se coloquem numa subordinação quase total em relação à administração. Nestas situações de heteronomia, a legislação é soberana e o ofício para a tutela torna-se norma. No oposto, encontramos situações de anomia: as escolas são geridas segundo o parecer dos responsáveis, não cumpre a legislação nem o corpo de escola constrói normas alternativas¹⁶; há uma ausência de princípios orientadores claros e gerais. Barroso (1997, p. 44) fala destas escolas como “abandonadas, entregues a lógicas corporativas, aos seus problemas, às suas frustrações”.

No terceiro caso – autonomia – encontram-se diferentes situações: escolas que, não quebrando as normas legais, procuram explorar zonas marginais de funcionamento de escola; por exemplo, nas atividades extracurriculares.

Como refere Barroso (1996, p. 25), estas iniciativas, mesmo importantes, são “insuficientes para criar uma verdadeira cultura de autonomia na vida da escola”. Existem também “as autonomias clandestinas, práticas à margem dos normativos legais que visam

¹⁵ Sarmiento (1993, p. 29), com base em Crozier, refere, como exemplo, o caso dos professores franceses que “têm assumido a defesa do seu estatuto de funcionários públicos, ou seja, a condição de não autonomia perante o Estado pela garantia de segurança que este oferece”. Segurança no emprego, mas também “uma barreira à intrusão dos pais na vida da escola, ao poder reivindicativo dos alunos, dos poderes locais e ao próprio controlo dos colegas de profissão”.

¹⁶ Pensando nos professores portugueses não podemos deixar de estabelecer paralelismos evidentes, quadro que podemos completar com esta afirmação de Lucas in Lima (1992, p. 189): “A maioria das pessoas não quer participar ativamente”. O custo da participação, mesmo pequeno, em “termos de tempo e energia despendidos, é considerável. E não havendo uma injustiça clamorosa, a maioria das pessoas contenta-se em deixar que outros decidam por elas.”

atingir objetivos considerados importantes na vida da escola e que a lei dificulta ou impossibilita”.

No conjunto, são estas as escolas que se diz que “funcionam bem” (Grilo, 1996, p. 23), onde a liderança e o sentido de risco, ao “assumir posições que extravasam, que ficam fora dos limites do que é regulamentar” (Ibidem), têm um papel muito importante.

Convém referir que não há, naturalmente, estereótipos no que respeita à autonomia: “na mesma escola é possível encontrar, simultaneamente, várias destas categorias, conforme os domínios de atividade considerados” (Barroso, 1996, p. 26).

De qualquer forma, fica a imagem das escolas que avançam nos caminhos da autonomia, como numa aventura da iniciativa dos responsáveis da escola, que comporta alguns riscos e resulta, sobretudo, de uma visão muito pessoal do que é a “autonomia” como se vê nesta passagem: “não existirá autonomia nas escolas enquanto não houver verdadeira autonomia financeira das mesmas (...) Só com total independência financeira da Escola face à Administração Educativa, haverá autonomia Pedagógica, Administrativa e Financeira” (Brito, 1991, p. 66).

No essencial, para além destas iniciativas isoladas, parece fundamental desenvolver uma cultura de autonomia que abarque todos os níveis da administração escolar, para que as escolas vejam a autonomia como uma vantagem e a administração reconheça a autonomia como um imperativo.

6. A Autonomia como processo de construção social

Fala-se muito da crise da educação escolar e da emergência de uma escola nova. Esta crise, endémica no último meio século, tem provocado regularmente reformulações nas teorias educativas. Apesar das enormes transformações por que passa a escola atualmente, muitas das críticas mantêm-se.

Não se tem verificado uma relação absoluta entre os investimentos feitos na educação e o desenvolvimento sócio-económico dos países, embora a educação e o ensino não existam nem estejam habilitados a exercer o papel de motores ou condutores de desenvolvimento, antes, devem escolher ser “indutores de desenvolvimento (...) bens coletivos nas comunidades que servem” (Azevedo, 1994, p. 205).

Em Portugal, após o 25 de Abril, a Escola massificou-se e viu-se nela um dos grandes instrumentos de democratização da sociedade portuguesa. Ao longo das últimas duas décadas alargou-se a escolaridade obrigatória e reduziram-se as taxas de insucesso escolar.

As reações aos resultados mostram que a missão democratizadora da escola é uma questão em aberto e o debate sobre a qualidade continua a pautar-se por números, faltando ao sistema educativo uma verdadeira cultura de qualidade.

A crise da educação escolar passa também pelo confronto com outras formas de difusão do saber mais imediatas e maleáveis que a sociedade cosmopolita atual oferece.

O formalismo e rigidez da aula encontram grandes dificuldades de afirmação na população jovem, cuja formação de saberes e valores decorre, em grande parte, do contacto com uma enorme variedade de situações de aprendizagem informais e vivenciais.

Neste contexto, a vaga reformadora atual enfatiza o papel da escola como organização, com uma identidade e culturas próprias. Procura-se uma “escola nova”, menos formalizada, mais integrada socialmente e mais participada; uma escola onde “ganha vigor o sentido social e comunitário da escola” (Sarmiento, 1993, p. 39), caracterizada pelos princípios de “aprender a ser, aprender a aprender e educação permanente” (Ibidem).

Neste novo modelo de escola, a autonomia ocupa um papel central: é entendida como uma “propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios” (Barroso, 1996, p. 20), ou seja, para além da perspectiva jurídico-administrativa há outra conceção de autonomia que parte, em primeiro lugar, da autonomia individual de cada um e que se materializa numa ação coletiva dos diferentes atores.

Quando falamos na Escola como “construção social” referimo-nos à escola não apenas como um espaço físico com regras formais estabelecidas entre os seus membros, mas sobretudo como um sistema de ação social composto por “comportamentos intencionais que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros” (Alves Pinto, 1995, p. 147).

Neste sentido, a referência a práticas de autonomia, heteronomia e anomia na escola remete-nos para uma análise sociológica dos comportamentos dos atores, tendo em conta que os sujeitos gozam sempre de um determinado grau de autonomia, mas com as limitações e constrangimentos impostos pela organização.

Em resumo, são as interações que se desenvolvem dentro da esfera organizacional que podem favorecer ou não uma cultura da autonomia. A autonomia não preexiste à ação dos indivíduos, não se decreta, constrói-se.

A autonomia pode ser favorecida por determinados contextos educativos administrativos e jurídicos, mas ultrapassa esta perspectiva já que, na essência, consiste em “libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo” (Barroso, 1996, p. 21).

Tem grande importância, neste sentido, a referência a um “pensamento e ação estratégicos” (Canário, 1995, p. 184) elaborados à escala do estabelecimento de ensino para superar comportamentos “fatalistas, infantilizados, rotineiros e desinvestidos” (Ibidem), por parte de muitos professores.

Ao transformar a autonomia numa questão essencialmente cultural queremos dizer que a autonomia tem a ver sobretudo com o contexto das relações humanas na escola, com a partilha de crenças e valores, tal como com a prática de atividades autónomas, individual e coletivamente, pelos membros da escola.

Uma escola deste tipo configura-se como uma escola comunidade-educativa, estruturada com base num contrato social entre os seus membros, contrato de que o Projeto Educativo deve ser a expressão concreta.

7. Autonomia e Projeto de Escola: uma relação de interdependência

A filosofia do Projeto Educativo só se entende à luz do novo conceito de escola – sistema legal, comunidade educativa – no qual a autonomia tem pleno significado.

Atualmente, alguns autores vêm no sistema educativo português uma tensão positiva entre o Projeto de Educação Nacional e o Projeto Educativo de Escola: ao primeiro, “definidor da filosofia global da educação”, cabe-lhe afirmar princípios, valores e estabelecer normas gerais de funcionamento que garantam a coerência educativa nacional (Macedo, 1995, p. 71); o segundo é uma “referência que traduz os valores, intenções, necessidades e aspirações dos atores que a (escola) constituem” (Macedo, 1995, p. 79).

Santana Castilho (2011, p. 64) indica que “autonomia significa a capacidade de uma instituição se autogovernar, decidindo livremente sobre as normas que regularão a sua própria conduta, longe de qualquer condicionante restritiva, vinda de um poder central”.

Nessa perspetiva, falar em autonomia da escola significa, portanto, falar num trabalho educativo distinto e original, expresso no Projeto Educativo de Escola. Ora, se a autonomia resulta, antes de mais, da conjugação das vontades individuais, o Projeto Educativo deve encerrar em si potencialidades e capacidades que levem ao desenvolvimento da própria autonomia e ao reconhecimento da escola como organismo com identidade própria.

Cabe perguntar se os Projetos Educativos que surgiram após a publicação dos Decretos-Lei nº 115-A/98 e nº 75/2008, sobre a autonomia das escolas/agrupamentos, correspondem, de facto, ao sentido coletivo da escola e se se têm afirmado como fatores de desenvolvimento da autonomia.

Sendo estas questões importantes no âmbito deste trabalho, nomeadamente a implicação dos professores com o Projeto Educativo da sua Escola, concordamos com Costa (1994, p. 64) quando afirma que “uma nova conceção de escola não se operacionaliza simplesmente por determinação legal”, sobretudo quando as práticas vigentes se consolidaram ao longo dos tempos; além disso, pelo contexto escolar, é possível constatar que “os órgãos de gestão são meras estruturas executivas das decisões de um poder central autoritário, sujeitas ainda à mediação redundante de direções regionais de educação” (Castilho, 2011, p. 64).

Face a este cenário educativo, Passos Coelho, conforme Castilho (2011, p. 8), escreveu que “o país não muda por decreto e a Educação e o Ensino também não. Quem realiza verdadeiramente as transformações são os múltiplos agentes que operam e intervêm diariamente no processo educativo, sendo o legislador apenas uma das partes envolvidas” e que “as reformas só estarão adquiridas se aqueles que são os agentes da mudança as tomarem como suas também”.

Nesta linha de pensamento, não se deve assumir uma atitude fatalista, mas temos presente que o futuro educacional a construir faz-se entre avanços e recuos, sendo ambos rotineiros na vida das escolas e fulcrais para o nascimento de novos projetos.

8. “Projeto Educativo” e Currículo

Etimologicamente, a palavra “currículo” provém do latim *curriculum*, podendo significar um desvio para encurtar caminho, ou a descrição de um conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar. Apesar de se considerar pertinente refletir acerca dos diferentes sentidos da palavra, esta última aceção é aquela mais frequentemente utilizada pela linguagem comum.

No entanto, dada a inexistência de uma definição única e acabada desta palavra, tal como acontece com praticamente todas as palavras utilizadas pelo ser humano, sendo que não é possível a análise de cada uma delas sem uma prévia contextualização das intenções, motivações ou situações em que são utilizadas, é interessante, no caso específico da palavra “currículo” destacar três autores, a saber: Kelly (1981), que entende o currículo como o fundamento de qualquer sistema de ensino; Stenhouse (1987), que acredita que o currículo não é mais do que um conjunto de ideias que visa a melhoria dos professores e das suas práticas; e Gimeno (1988), que vê no currículo a concretização da posição da escola face à cultura.

Contudo, a problemática à volta desta palavra não se prende apenas a aspetos relativos ao seu significado. Sem dúvida que também o processo de elaboração curricular, e apesar dos

princípios orientadores inclusos na Lei de Bases do Sistema Educativo, encontra obstáculos quanto a especificidades políticas, sociais e culturais, que colocam alguns constrangimentos à sua elaboração e aplicação, e quanto à definição de uma política curricular, colocando-se assim questões acerca do modelo curricular a adotar, da organização interna do currículo e do grau de participação dos agentes educativos, no que concerne à sua elaboração.

8.1. Os vários usos da palavra currículo

Na linguagem comum usa-se com frequência currículo para designar o elenco de disciplinas de um nível de ensino ou de um curso, mas se analisarmos atentamente e em vários sentidos podemos extrair as seguintes ilações:

- Que o currículo segue um percurso que se inicia nos decisores políticos e administrativos (com maior ou menor participação de especialistas), passa pelos professores (encarregados da sua implementação mais ou menos programada) até chegar aos alunos, seus destinatários e beneficiários diretos;
- Que ao longo desse percurso ele sofre, necessariamente, transformações e influências dos respetivos agentes;
- Que para além do currículo como conjunto de aprendizagens que, intencional e explicitamente, se deseja que os alunos façam, há outras aprendizagens que os alunos fazem na escola (currículo oculto), as quais não são intencional e explicitamente desejadas e podem até ser não-desejadas.
- Que o conjunto de experiências, saberes, valores, atitudes, hábitos, linguagens, etc., oferecidas aos alunos pela escola através do currículo não são as únicas existentes no vasto universo da cultura e sub culturas de um povo. O currículo representa, sempre, uma opção, uma escolha: por cada currículo há sempre um outro currículo ausente da escola.

8.2. Ideias centrais de currículo

Evidentemente, não há uma definição única e acabada de currículo. Procurando uma visão integradora que nos possa fornecer um conceito de currículo, podemos destacar algumas “ideias centrais” em torno do currículo que encontramos em três autores:

Para Kelly (1981), o currículo é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino; é o fundamento lógico global para o programa educativo de uma instituição; é o programa total de uma instituição de ensino.

Por sua vez, para Stenhouse (1987, p. 64), o problema do currículo é o relacionar de ideias com realidades; a essência do currículo (“o autêntico esquema”) encontra-se “na mente e no coração dos professores”; os currículos são “verificações hipotéticas de teses acerca da natureza do conhecimento e da natureza do ensino e da aprendizagem. (...) São acima de tudo ideias para melhorar os professores”.

Por outro lado, para Gimeno (1988), o currículo é a concretização da posição da escola face à cultura e entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, expressando a lógica do ensino (por intermédio de chaves psicopedagógicas) ou desenhando um projeto alternativo de escola. Esta é uma das formas de concretização do papel social da instituição escolar, na medida em que se cumpre, grandemente, através do currículo ou das atividades a que dá lugar.

Assim, poder-se-ão inventariar os elementos necessários a um conceito integrador de currículo:

- A ideia de que o currículo é um “projeto seletivo de cultura”, isto é, representa uma opção política. A sociedade define, através dos seus órgãos de soberania, que tipo de homem deve a escola formar para que tipo de sociedade (os fins da educação). Esta opção, evidentemente, é historicamente condicionada;
- A ideia de que, então, o currículo é simultaneamente um conjunto de intenções (as metas que se deseja alcançar) e um plano de ação (conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, conteúdos, métodos de ensino, atividades, meios didáticos, sistema e processos de avaliação, que preenchem toda a ação da/escola) destinado a concretizar tais intenções, a levar à prática o referido “projeto de cultura”;
- A ideia de que, deste modo, o currículo é, de facto, o “programa total de uma instituição de ensino”;
- A ideia de que o currículo, enquanto projeto (intenções + plano de ação definidos pela administração educativa e consubstanciados no “currículo prescrito”), se torna realidade através dos professores e dentro de determinadas condições escolares, sendo por ambos condicionado.

8.3. O processo de elaboração curricular

Após a definição da orientação normativa do sistema educativo (finalidade da educação, ao nível da política educativa enquanto “policy” – termo que é utilizado no sentido de políticas enquanto linha de pensamento e ação coerente) que, no caso português, tem os

seus princípios orientadores estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, colocam-se várias questões que têm a ver com a necessidade de definição de uma política curricular.

A política curricular é, segundo Gimeno (1988), um aspeto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que os diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, deste modo, na distribuição do conhecimento no âmbito do aparelho escolar e incidindo na prática educativa, quando “apresenta o currículo aos seus consumidores, quando ordena os conteúdos e códigos de diferentes tipos” (Coll, 1989, p. 44).

Ao nível da política curricular, três questões se colocam:

- Que modelo curricular adotar: aberto ou fechado?
- Que organização interna do currículo (analítica ou globalizadora; critérios para a seleção, ordenação e sequenciação dos conteúdos; instrumentação metodológica; apresentação do currículo a professores e alunos)?
- Que grau de participação dos agentes educativos na elaboração do currículo?

Após a resposta a estas questões, outras se seguem. Coll resume-as desta forma:

“Um dos problemas mais espinhosos no processo de elaboração curricular é, (...) decidir entre múltiplas alternativas (...) como concretizar as intenções? Limitar-nos-emos a formular objetivos ou incluiremos também os conteúdos? Os objetivos referir-se-ão a destrezas cognitivas ou a comportamentos observáveis? Que grau de concretização daremos aos objetivos? Incluiremos apenas objetivos terminais ou também intermédios? Com que detalhe figurarão os conteúdos selecionados? Proporemos atividades de aprendizagem ou limitar-nos-emos a sugerir critérios para a sua idealização? (...) Para elaborar um currículo é necessário dar resposta a estas e outras perguntas e, além disso, fazê-lo de forma que as respostas tenham um sentido convergente” (Coll, 1989, p. 67).

Outros problemas que o mesmo autor destaca na sua obra *Psicologia e Currículo* são os seguintes:

- Que modelo de concretização das intenções educativas? Em função dos resultados esperados, dos conteúdos ou das atividades de aprendizagem?
- Que grau de concretização das intenções educativas?
- Como organizar e sequenciar as intenções educativas?

Tal como Coll (1989), acreditamos que, para se formular uma proposta curricular, tem de se ter em conta uma série de decisões sucessivas, resultantes da aplicação de princípios firmemente estabelecidos e unanimemente aceites, garantindo, desta forma, a coerência do conjunto. Ou seja, os problemas-chave da elaboração de um currículo não são técnicos, mas sim políticos, sociais e culturais. De facto, o currículo representa um conjunto de opções sobre:

- O que ensinar e porquê (uma vez que não se pode ensinar tudo, torna-se necessário justificar as escolhas e as exclusões)?
- A quem ensinar?
- Quando e como ensinar?
- O quê, quando e como avaliar?
- Como inter-relacionar sistemicamente as opções assumidas nas questões anteriores?

As respostas a estas questões têm que ser fundamentadas. Como nos diz Alonso (1987, p. 53): “A resposta a estas questões passa necessariamente por uma reflexão sobre os fundamentos do currículo (filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos), a qual deve ser constatada constantemente com a análise das condições da realidade (escola, comunidade, família, alunos, professores, recursos, etc.)”.

8.4. O currículo, a escola e o professor

Se distinguirmos entre elaboração curricular e desenvolvimento curricular, concluímos que:

- O papel da escola e do professor na elaboração do currículo depende das decisões tomadas em matéria de política curricular, nível a que se decide qual o grau de participação dos diferentes agentes educativos e, em consequência, se tomam decisões que estimulam e possibilitam uma participação mais ou menos alargada da escola e dos professores na elaboração do currículo (ou seja, na definição do conteúdo do trabalho educativo a desenvolver na escola). Assim, oferecem mais hipóteses de participação da escola e dos professores na elaboração curricular, os currículos abertos (fraco grau de concretização das intenções educativas) do que os currículos fechados (elevado grau de concretização); uma organização interna do currículo globalizadora (interdisciplinaridade, integração) do que uma organização interna analítica (compartimentada, disciplinar); programa (de áreas ou de disciplinas) contendo apenas objetivos terminais, conteúdos pouco detalhados, critérios para a seleção de atividades, meras sugestões metodológicas e de atividades de avaliação, do que programas com objetivos terminais e objetivos intermédios, grande detalhe na enumeração dos conteúdos selecionados, indicação de atividades a desenvolver, prescrição de métodos e atividades de avaliação.

Na primeira das situações poder-se-ia considerar que a administração educacional considera o professor um agente legítimo da elaboração curricular, respeita a sua autonomia profissional e aposta no seu saber profissional e no seu profissionalismo;

na segunda, que considera o professor um mero consumidor do currículo, desrespeita a sua autonomia profissional ao pré-programar todas as decisões que ele virá a tomar, não confia no seu saber profissional e aposta no professor-funcionário.

- O desenvolvimento curricular, sendo o nível da execução, é da competência da escola e dos professores. Estando o desenvolvimento curricular subordinado à elaboração curricular (ao currículo prescrito que dela resulta), a verdade é que também possui uma autonomia relativa, originada pelo facto de – felizmente – nem tudo poder ser previsto nem determinado ao pormenor. Assim, em certas condições, pode haver, como veremos, uma verdadeira reelaboração curricular.

Apreciando os tipos de decisões tomadas, quer ao nível político, ou de decisão, quer ao nível de conceção (administração e especialistas), poder-se-á (tentar) visualizar em que resultará o currículo prescrito. Este, que chega às mãos do professor sob a forma de programa da(s) sua(s) área(s) ou disciplina(s), embora não se reduza à sua soma, é o programa educativo geral a cumprir em todo o território nacional. Assim, o currículo pode partir da análise de um contexto muito amplo, o contexto nacional. É importante reter este aspeto, pois é ele que legitima a necessidade da reelaboração curricular a que já nos referimos, entendida como “contextualização-territorialização”, no sentido da adaptação desse programa geral às especificidades do contexto em que a ação educativa vai decorrer.

Essas decisões têm a ver com a passagem do “currículo prescrito”, que é geral, para o “currículo real”, que deve ser contextualizado. Assim, seguindo o pensamento de Vilar (1990), poder-se-á dizer que:

- Compete à escola: traçar as linhas gerais da adaptação dos programas às exigências do contexto (sócio-económico e cultural envolvente da escola e condições próprias da escola) e definir prioridades, através do seu Projeto Educativo (P. E. E.);
- Compete ao professor: concretizar aquelas orientações, tomando as decisões específicas exigidas pelas situações concretas.

É preciso considerar que apenas o professor está perante “situações concretas”, no sentido de uma maior particularidade e especificidade das mesmas, e que, por isso, terá de ser ele o verdadeiro obreiro da “contextualização curricular” desejável. Isto não retira valor às decisões e definições feitas a nível do P. E. E.: elas fornecem ao professor uma primeira aproximação e, mais importante ainda, criam condições para uma unidade educativa mínima na escola. Mas, a verdade é que:

- O “Projeto Educativo Nacional” e o P. E. E., em escalas diferentes, como é óbvio, partem dos indicadores gerais e das características comuns dos contextos que

analisam. O primeiro, visando garantir quer a unidade nacional (através do fomento de uma identidade nacional mínima) quer a igualdade de oportunidades educativas, que é uma obrigação constitucional do Estado; o segundo, visando uma “identidade de Escola” através da integração da sua ação no meio envolvente e de uma orientação comum para o trabalho educativo que nela se desenvolve;

- Esses indicadores gerais e características comuns, mais num caso do que no outro, tendem a ser estatísticos, visando, pois, o inexistente “aluno médio”, pelo que só o professor está perante os alunos concretos e, por isso, só ele pode tomar as decisões específicas.

Estas afirmações não valem, no entanto, como defesa do individualismo do professor e da correspondente “autonomia de sala de aula”, na medida em que estes podem ser considerados os maiores obstáculos à necessária melhoria da qualidade do ensino e, de um modo geral, do trabalho educativo das escolas. O que se pretende dizer é que, em última análise, o professor é o responsável pela síntese e pela aplicabilidade do programa (geral/nacional), com as características do meio sócio-económico e cultural, onde se situa a escola (contexto de inserção) e as características da turma e respetivos alunos (contexto próximo). O que significa que o professor é o gestor do seu próprio trabalho para a turma, mas que o faz na observância das prescrições nacionais e da escola, adaptando-as.

Ávila de Lima (referido por Formosino e Machado, 2009, p. 8) salienta a grande responsabilidade dos docentes “em termos de comportamentos interativos concretos no domínio pedagógico, pois uma mera mudança estrutural não acarreta, inevitavelmente, qualquer mudança de procedimentos nem formas de pensar e concretizar o trabalho docente”.

Formosinho e Machado (2009, p. 11) interligam a aplicabilidade do currículo e do Projeto Educativo, quando destacam que a “naturalização do modelo transmissivo no seio da cultura individualista coloca desafios e exige inovações à escola enquanto organização”, liderada pelas Direções das Escolas/Agrupamentos e pelos Conselhos Gerais e Pedagógicos.

9. Os Projetos de Escola: Educativo e Curricular - conceções curriculares

Ao se constituir o Projeto Educativo na “definição da escola”, isto é, na explicitação do tipo de escola que a escola quer ser e do tipo de educação que se quer implantar, importa considerar o P. E. E. como um processo.

Isto é, não basta ter redigido um documento definidor do sentido a imprimir a todas as atuações da e na escola para que tal aconteça. É preciso evitar que a redação do P. E. E. tenha apenas ou sobretudo em vista a sua apresentação à hierarquia da administração educacional

e/ou visitantes da escola. Mais importante do que uma Escola ter um Projeto, é a consciência da sua aplicação/concretização, sendo aqui que residem as boas práticas educativas.

Se assim não for, o Projeto Educativo de Escola terá o valor de um conjunto de generosas intenções que a prática educativa diária contraria e desmente. Ou seja, não terá qualquer valor relativamente à melhoria da qualidade do serviço educativo que a Escola presta e nenhuns efeitos quanto ao incremento de um maior sucesso educativo dos alunos, a razão de ser do Projeto Educativo da sua Escola.

CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando plantamos uma alface e ela não cresce bem, não pomos a culpa na alface. Investigamos os motivos que a levaram a não se desenvolver. Pode ser que ela precise de mais adubo, de mais água ou menos sol ...

Thich Nhat Hanh

1. A participação dos Professores no Projeto Educativo

Após termos refletido sobre os conceitos de Projeto Educativo (analisando este à luz da teoria e da legislação) e de Autonomia, iremos debruçar-nos sobre as formas em como os atores educativos, em particular os professores, estão implicados com o projeto da sua escola.

Baseando-nos em Teixeira (1995, p. 160), definimos “implicação” como as formas segundo as quais o professor investe no projeto e a influência que tem a sua imagem da escola nesse investimento.

No fundo, tentaremos compreender porque há escolas onde o projeto educativo é um instrumento organizacional eficaz e outras onde é um documento inerte. Dito de outra forma: há escolas que são exemplos de inovação, mudança e autonomia nos condicionalismos atuais e outras que não o são. A questão que se coloca é compreender porquê.

Segundo Teixeira (1995, p. XV) “o professor faz a escola e a escola faz o professor”; isto faz-nos concluir que a (in)eficácia do Projeto Educativo não depende tanto do quadro normativo, passa sobretudo pela ação dos agentes educativos, nomeadamente dos professores.

O envolvimento dos professores no projeto da sua escola está intimamente ligado com as imagens que os professores têm da vida organizacional da escola porque, como refere Teixeira (1995, p. 166), “parece ser extremamente forte a relação existente entre o clima da organização e a motivação dos atores organizacionais”; por sua vez, a forma como se vê a vida da escola não se pode desligar do entendimento do próprio conceito “escola”.

Parece-nos primordial (1) analisar algumas teorias explicativas sobre a escola e (2) focalizar a atenção na participação dos professores, como condicionante importante no Projeto Educativo.

2. A Escola como organização

Como nos recorda Etzioni (1989, p. 1) “a nossa sociedade é uma sociedade de organizações. Nascemos em organizações, somos educados por organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações”.

Intuitivamente, todos compreendemos a sua importância, e embora as organizações remontem aos princípios da humanidade, a sociedade atual, ao basear-se em princípios como eficiência, competência e racionalismo, acabou por sobrevalorizá-las, estando a ordem mundial no início deste século dependente de um conjunto de mega organizações internacionais.

Etzioni (1989, p. 3) define as organizações como “unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. Dá como exemplos de organizações as escolas e aponta-lhes três características principais: a divisão do trabalho planeada intencionalmente entre os seus membros; a presença de um ou mais centros de poder; a substituição regular de muitos dos seus elementos.

Contudo, esta definição não é pacífica: alguns autores interpelam-se, por exemplo, sobre o “sentido dos objetivos específicos a atingir” (Costa, 1996, p. 11).

Hall define, por sua vez, uma organização como:

“coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividade que estão relacionadas, usualmente com um conjunto de objetivos” (Hall, 1984, p. 23).

O autor esquematiza as dimensões das organizações numa escala que engloba: autoridade, normas, controlo social, relações sociais, recrutamento e promoção, estrutura de incentivos, estratificação social e diferenciação.

Em resumo, esta rápida abordagem sobre as organizações mostra-nos que definir o conceito “organização”, aparentemente uma tarefa fácil, acaba por se revelar complexo. Perante tantas expectativas no âmbito da análise organizacional, muitos autores desistem de uma definição geral e propõem-se compreender as organizações através dos seus atores porque, para além do sistema, as organizações vivem da “cooperação e interdependência entre atores que têm interesses divergentes ou mesmo contraditórios” (Crozier e Friedberg (1977, p. 18).

Não é nosso objetivo aprofundar estas questões, porque concluímos como Costa (1996, p. 12): “uma organização não é um tópico de delineamento simples (...) os que têm

analisado as organizações surgem muitas vezes com enunciados diferentes sobre o que elas são e o que nelas se passa (...) e, no entanto, todos professam estar a falar de organizações”.

No âmbito deste trabalho, a exploração do conceito “organização” tem a função de clarificar algumas dimensões que nos permitam identificar a escola como organização. Daqui, fixamos apenas alguns elementos que servem de referencial e orientação:

- Uma organização é composta por indivíduos em interligação;
- Está orientada para atingir determinados objetivos;
- Existe uma diferenciação nas funções para atingir esses objetivos;
- Tem uma ordem normativa;
- Tem continuidade no tempo.

2.1. A participação na organização escolar

“A afirmação de que a escola é uma organização não tem merecido contestação” (...) “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992, p. 33 e 42).

O reconhecimento da realidade organizacional da escola não encontra geralmente muito eco nas pessoas que mais diretamente lidam com ela. A palavra “escola” traduz uma realidade que se afirma mais pela dimensão institucional que organizacional. Falar na “escola” acabou por banalizar o conceito de que todos creem captar o significado: “todos se sentem preparados e disponíveis para avançar com sugestões” (Teixeira, 1995, p. 4) e continua a autora, “a maioria dos autores que sobre ela escrevem não se preocupam, sequer, em a definir. Tratam-na como se fosse um conceito primário (...) e, no entanto, a escola é uma realidade muito complexa a exigir uma cuidadosa reflexão”.

A variedade dos estabelecimentos de ensino, a sua grandeza e longevidade são fatores que problematizam o estudo da escola porque o “observador humano é demasiado limitado nas suas capacidades de observação, no seu tempo e na sua energia, para poder estudar uma escola em todos os seus aspetos” (Bates, 1992, p. 17). Refere ainda o autor que, face a estas limitações, o estudioso da escola pode aspirar, no melhor dos casos, a construir uma imagem fragmentada da organização escolar, que represente a entidade escola na totalidade do objeto e conclui: “há pois que consciente e deliberadamente criar modelos conceptuais do objeto escola” (Bates, 1992, p. 18). Ou seja, o quadro da reconceptualização da escola e da redefinição do seu papel, como unidade fundamental na estrutura do Sistema Educativo, faz emergir a definição de Projeto Educativo, como o elemento chave da política educativa de Escola e não pode deixar de atribuir à Escola um papel de destaque, como um objeto

privilegiado de análise, uma vez reconhecida enquanto sistema com características e dinâmicas próprias.

Agora, exige-se uma Escola que, de acordo com as características e necessidades específicas dos diferentes atores que a constituem, construa, no atual quadro da política educativa nacional, a sua própria lógica de funcionamento e que substitua a ideia de Escola como unidade de um serviço público onde se cumprem, de igual modo, determinações superiores.

É lícito concordar com Crato (2006) que acredita que os bons professores têm consciência da sua função dentro do Sistema de Ensino, desenvolvendo esforços para cada vez melhor a cumprirem, mas sendo sempre condicionados por imposições Ministeriais, pelos currículos e por um ambiente de desrespeito pela cultura e pela educação.

Efetivamente, e tal como referido por Alves e Flores (2010), o trabalho dos professores está envolvido em dilemas e paradoxos, reflexos de uma miscelânea de desafios, problemas e mudanças, do sistema educativo. Aos professores são colocadas cada vez mais expectativas e exigências, que condicionam a capacidade de utilizar práticas de diferenciação pedagógica e de trabalho colaborativo. O Professor deve centrar a sua atenção na necessidade de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento da sua autonomia e no cumprimento das regras sociais.

Vivemos num mundo em constante evolução, a que o Sistema Educativo não pode estar alheio. Aliás, uma das características mais significativas desta evolução, passa pela necessidade da escola se dotar de um Projeto Educativo real, consistente, indo ao encontro das necessidades, das problemáticas e da procura da sua população e comunidade educativa. Um dos fatores importantes para a produção de unidades de um serviço público por excelência, depende das orientações ministeriais, em termos de gestão, da definição dos currículos e de uma estrutura de base que é necessário implementar.

Se o ensino em Portugal necessita de se readaptar e alterar, face às atuais necessidades dos alunos, da comunidade educativa, tal não depende apenas dos docentes, embora devam ter um papel preponderante na procura de uma educação de sucesso. É por isso que Rodrigues (2011) considera que não é por via das opções políticas que as organizações públicas poderão defender os interesses dos cidadãos, dos funcionários e de outros atores interessados. Tal só se conseguirá através de um modelo de governação baseado na separação das lógicas política/técnica para que, desta forma, possa assegurar o interesse partilhado pelos diferentes interessados.

Consequentemente, no campo político, assiste-se, de igual forma, a um investimento na Escola, que se reflete na alteração das competências e das relações existentes entre os diferentes níveis da administração. É no quadro da rearticulação da estrutura administrativa do Sistema Educativo que a produção legislativa em Portugal consagra a necessidade de cada escola elaborar um Projeto Educativo, reflexo de uma política educativa própria.

Assim sendo, o Projeto Educativo surge como a expressão concreta desta política, no âmbito da autonomia, que a organização escolar é capaz ou pode construir e aplicar, expressando, na sua lógica de funcionamento, as opções tomadas pela comunidade educativa, neste caso em particular, pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta sequência, Branco (2006) pensa que a ideia nacional da educação deve ser substituída por uma escola social e culturalmente heterogénea, na medida em que esta irá promover a dimensão dialógica da cultura moderna, afastando-se de uma escola definida pela pertença de todos ao mesmo conjunto social, cultural e que tal se deve refletir nos Projetos Educativos.

Nuno Crato (Savater, Castillo, Crato e Damião, 2010, p. 65) escreveu que “a primeira tarefa da escola é ensinar”, mesmo reconhecendo que a mesma é uma realidade social complexa. Assim, a escola deve ser entendida, antes de mais, como uma construção social, como um “conjunto de ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento” (Alves Pinto, 1995, p. 146). Apesar das “regras de funcionamento”, a ação coletiva é incerta e imprevisível, pelo que a organização será aquilo que os seus membros decidirem que seja. As opções dos atores tomadas individualmente e no âmbito da ação organizada são um elemento chave no funcionamento da organização.

Naturalmente que a prática docente é um processo em contínuo desenvolvimento, onde se deve incluir a própria prática letiva, o trabalho em equipa, a planificação, a reflexão, entre outros fatores que se consideraram de relevo no trabalho diário dos docentes. Neste sentido, urge refletir acerca que todos os domínios que se interrelacionam, como um todo, em cada Professor.

Como toda a estrutura vigente em Portugal já aponta para tais práticas, no dia a dia, dos docentes nos diversos Agrupamentos, sentiu-se a necessidade do fazer ao longo deste estudo de caso.

Estanqueiro (2010) acredita que os bons professores investem, refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas, partilham saberes e experiências e mostram abertura à inovação e à mudança.

Tendo em conta que o modo como é pensado e construído um Projeto, em qualquer campo de atividade, e no campo educativo, em particular, se reflete na qualidade e na intensidade dos seus efeitos, é impossível indissociar a relação entre qualquer projeto e os seus atores.

Como sustentam Alves e Machado (2009), o professor deverá assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre a própria ação, com o objetivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria Autonomia dentro do Processo Educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas.

Na mesma linha de pensamento, Alves e Flores (2010) destacam a necessidade de clarificar conceitos e operacionalizar as práticas de modo fundamentado, visando a melhoria e o ajustamento da profissão docente.

A definição de linhas orientadoras, quer através da tutoria ministerial, quer através das políticas educativas estratégicas de cada Agrupamento de Escolas, deverá levar os docentes a transformar a sua prática e ensino, num exercício de imortalidade, como mencionado pelo pedagogo Rubem Alves (Estanqueiro, 2010).

Compreende-se, portanto, a importância da participação “uma das palavras-chave da política educativa (...) omnipresente no discurso político, normativo e pedagógico” (Lima, 1992, p. 176). Porque o conceito tem um campo de aplicação muito vasto, no âmbito deste trabalho, vamos situá-lo em três níveis: (1) analisamos a participação numa perspetiva normativa, enquanto opção política para o conjunto do sistema educativo; (2) analisamos a participação dos atores, numa perspetiva sociológica; e (3) estudamos alguns aspetos da participação dos professores no Projeto Educativo.

3. Possibilidades e limites da participação decretada

Não é possível analisar a participação nas escolas sem que em qualquer momento estabeleçamos uma relação com o sistema político vigente. Como refere Costa (1994, p. 46), “participação e democracia são conceitos que surgem geralmente associados”.

Segundo Formosinho (1989, p. 63) “a democracia participativa descentralizada tem a preocupação de dar um papel à sociedade civil e de incentivar a participação dos cidadãos na gestão da Administração Pública”.

A participação não se limita a delegar em outros a condução dos assuntos públicos; participação significa exatamente o que a palavra diz, ser “parte e participante” (Alves, 1995, p. 36), ou seja, implica a tomada de decisões dos cidadãos no âmbito de matérias públicas que lhes digam respeito.

No que toca à Educação (Lima, 1992, p. 176), a participação enquanto “fenómeno social e político, passou da fase da reivindicação à participação espontânea” após o 25 de Abril e à consagração na Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo regulamentada ao longo dos anos em diversos diplomas, ou seja, a participação passou da “ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ético e civilmente justificado” (Ibidem).

O Capítulo V da Lei de Bases do Sistema Educativo – Administração do Sistema Educativo – é um exemplo da simbiose entre participação e democracia a que nos vimos referindo. No artigo 43º lê-se: “A Administração e gestão do sistema devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação”, princípios a que se junta no ponto 2, “a interligação com a comunidade”.

Em relação à gestão dos estabelecimentos de ensino (artigo 45º - 2), “a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”. É na linha destes princípios que emerge o conceito “comunidade educativa”, no qual a participação tem um papel central (Formosinho, 1989, p. 70-80), pois ao abrir-se a direção à participação de todos os elementos, preconiza-se o fim da escola enquanto serviço local de Estado e abre-se uma nova visão da escola-comunidade educativa que permite aos diferentes parceiros ter uma voz ativa nos serviços que a escola presta.

Se analisarmos a terminologia de Lima (1992, p. 176), “um diploma consagrador para os regulamentadores”, verificamos que a participação está presente nas leis mais importantes, aparecendo como uma conquista democrática que cabe aos agentes educativos concretizar.

Além dos Decretos-Lei nº 43/89, 172/91 (Regime de Direção dos Estabelecimentos de Ensino) e 115 – A/98 (Regime de Autonomia das Escolas), que destacámos anteriormente, também o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho (preparação do novo ordenamento jurídico de autonomia e gestão de escolas), apela aos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino para participar na preparação das condições humanas, técnicas e materiais do regime, num processo orientado e supervisionado pelas estruturas regionais do Ministério da Educação. O peso da Administração pode limitar e condicionar significativamente a decisão do participante.

Neste diploma em concreto, as Direções Regionais de Educação são chamadas a intervir dum modo direto nas estruturas escolares.

Esta análise faz-nos concluir que estamos perante uma “participação decretada”, insuficiente para desencadear um verdadeiro processo participativo porque, para além das

orientações externas, há a considerar as orientações produzidas pelos atores e que resultam de objetivos, interesses e estratégias próprios.

Em resumo, há que distinguir entre “participação decretada” e “participação praticada” (Lima, 1992) o que nos conduz ao estudo sociológico da participação dos atores na escola.

4. Formas de participação na Escola: uma abordagem sociológica

4.1. A participação nas organizações

Aires considera que em Portugal o “grande princípio” que interessa é “ensinar como deve ser” e que existe “falta de clareza e concisão nas linhas orientadoras do trabalho dos professores” (2011, p. 18). O mesmo autor (2011, p. 18 e 19) também reconhece que existia, em 2011, no site do Ministério da Educação, cinco opções de plano:

- Concretizar a universalidade da frequência da educação pré escolar e do ensino básico e secundário;
- Alargar as oportunidades de qualificação certificada para os jovens e os adultos;
- Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública;
- Reforçar as condições de funcionamento, os recursos humanos e materiais e a autonomia das escolas;
- Valorizar o trabalho e a profissão docente.

Aires destacou, ainda, que os docentes se esforçam em cumprir com as orientações dadas e que procuram qualificar-se cada vez mais, num processo evolutivo de formação contínua, embora no ensino, atualmente, “uma alternância ou mistura de estilos e métodos seja inevitável: a própria natureza do conhecimento a isso obriga” (2011, p. 18).

Poder-se-á acrescentar que essa mistura de estilos e métodos, quando bem conjugados, poderão ser uma mais valia para o cumprimento do Projeto Educativo e para os próprios alunos, no seu processo de ensino aprendizagem, uma vez que “procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade a estudar. A motivação facilita o sucesso...” (Estanqueiro, 2010, p. 11).

Crozier e Friedberg escreveram que “não há sistemas sociais inteiramente regulados ou controlados. Os atores individuais ou coletivos que os compõem não podem nunca ser reduzidos a funções abstratas e desencarnadas” (1977, p. 25).

“O actor só raramente tem objetivos claros e ainda menos projetos coerentes (...). No entanto, o seu comportamento é ativo. Se é sempre limitado e sujeito a

constrangimentos, nunca é inteiramente determinado; mesmo a passividade é sempre, de certa maneira, o resultado de uma escolha (Crozier e Friedberg, 1977, p. 47).

Nestes trechos, os referidos autores expressam três ideias fundamentais:

- Uma participação relativa: o ator dispõe sempre de uma margem de liberdade dentro do sistema e é na relação entre os constrangimentos impostos pela organização e a intencionalidade dos atores que fazem as suas escolhas;
- Uma participação limitada: as escolhas dos atores poderão estar condicionadas por múltiplos fatores. Ou seja, o ator procura que a melhor o satisfaça segundo a informação de que dispõe, os objetivos que formula e a representação que tem do campo de ação (Alves Pinto, 1995, p. 156). Aplicando o raciocínio ao campo educativo, o estudo das decisões que ocorrem dentro da escola, deve ter em conta as finalidades, as fronteiras e a estruturação desse mesmo sistema (Alves Pinto, 1995, p. 149);
- Uma participação estratégica: todas as escolhas, mesmo a ausência de decisões, são formas de participação de acordo com uma lógica utilitarista na qual “o interesse de todo o indivíduo é dispor de um saldo, ganhos/custos que lhe pareça satisfatório, num dado momento, num qualquer sistema de interação” (Bajoit, 1988, p. 237). De referir que Teixeira considera o paradigma utilitarista discutível “por ser demasiado reducionista da complexidade das decisões humanas nas organizações” (1995, p. 162).

Em conclusão, pode haver variadas formas de estar na escola. Alves Pinto (Alves Pinto, 1995, p. 167) resume:

- Uma organização é um espaço de interação organizado segundo normas próprias;
- A interação organizacional abrange toda a rede de relações da organização;
- A ação dos atores organizacionais é vista atualmente numa perspetiva estratégica;
- As decisões dos atores estão sujeitas a uma lógica de racionalidade limitada.

4.2. As interações na Escola

A realidade descrita para as organizações é facilmente observável na escola. Em geral, a natureza dos processos sociais nas escolas e nas organizações é basicamente a mesma: “cooperação, competição, conflito, acomodação, assimilação e amalgamação – é umas ordenações que reconhecemos, com adaptações, às formas de estar na escola” (Horton, 1981, p. 251).

Por sua vez, Alves Pinto (1995, p. 162) destaca que os professores, face à escola, podem optar por participar ou não participar, donde define quatro formas de estar na escola: lealdade, protesto, pragmatismo e abandono.

Verifica-se uma atitude de lealdade, quando os professores estão “empenhados na realização dos planos e projetos definidos, incentivadores do trabalho em comum” (Alves Pinto, 1995, p. 164).

O citado autor interpreta, ainda, esta atitude como uma forma de “participação convergente” em que “os atores (...) jogam com as regras que estão estabelecidas” (1995, p. 165).

Existe uma atitude de protesto, quando os professores “discordam das propostas de trabalho mas... apesar de tudo se empenham na trabalho coletivo” (Teixeira, 1995, p. 164) e que Alves Pinto (1995, p. 165) caracteriza assim: “a cooperação acontece, só que as regras de interdependência social são subvertidas”.

Estamos perante uma atitude de pragmatismo se os professores “nada discutem e só levam à prática o que é estritamente obrigatório” (Teixeira, 1995, p. 164) e que pode ter como consequência “que a instituição para ou, pelo menos, não funciona adequadamente” (Alves Pinto, 1995, p. 166).

Para Teixeira, verifica-se uma atitude de abandono, quando os professores “se foram embora da escola, ou mesmo da profissão” (1995, p. 164), correspondendo a uma “forma extrema de degradação da cooperação com os outros atores e de supressão do controlo da organização” (Alves Pinto, 1995, p. 166).

Como salientam as autoras citadas, é natural que encontremos todas estas formas de implicação na escola, no mesmo professor, em momentos diferentes da vida e em relação a diferentes projetos da escola.

Por exemplo, um professor pode estar muito empenhado na vida da escola e, no ano seguinte, porque o seu trabalho não é reconhecido pelo novo órgão de gestão da escola, cair numa atitude de pragmatismo, limitando-se a cumprir o que lhe é formalmente exigido, donde Teixeira conclui (1995, p. 164) que os professores assumem alternadamente uma destas atitudes face à escola, conforme as circunstâncias que se lhes apresentam.

5. Construção e operacionalização do Projeto Educativo de Escola

A relação entre o projeto educativo e a participação dos atores é uma questão central, na medida em que existe uma complementaridade entre as duas partes, sendo o projeto educativo “constituído e executado de forma participada” (Decreto-Lei nº 43/89 – Preâmbulo). O

problema que se coloca respeito à forma de realizar um projeto de escola num contexto organizacional marcado pela individualidade e pela ausência de uma cultura de participação. Alves (1995, p. 61) questiona mesmo “se é possível um projeto educativo numa organização onde será difícil reconhecer uma totalidade de elementos solidários em interação”. Outros autores interrogam-se de igual modo e estabelecem mesmo uma relação linear entre o nível de participação dos autores na construção/operacionalização do projeto e o seu (in)sucesso.

Para Teixeira (1995, p. 81) os “métodos participativos” surgem em primeiro plano, quando se tenta compreender o que significa o sucesso educativo, reflexão que se deve aplicar à escola e em particular ao projeto educativo, justamente porque na opinião da autora, ainda não existe uma participação dos atores que o afirme como meio para o sucesso. Este facto deve-se sobretudo à introdução do projeto educativo num modelo organizacional que é contraditório aos princípios da autonomia e da participação, o que leva Costa (1994, p. 63) a afirmar simplesmente: “a gestão democrática não permite (...) a elaboração de projetos educativos próprios nos diversos estabelecimentos de ensino”.

Neste contexto, Alves Pinto (1995, p. 160) afirma que os membros da organização só investem no trabalho comum da organização se entenderem que vale a pena e “para isto não é relevante fazer apelo a interpretações tipo psicoafetivo de motivação individual”.

March e Olsen (1981, p. 84) abordam a influência das motivações na decisão de participar e, de acordo com a teoria de “equilíbrio da organização”, o participante só prosseguirá a sua participação na organização na medida em que as vantagens oferecidas sejam iguais ou superiores às contribuições que lhe sejam exigidas. March e Simom fazem uma crítica a esta perspetiva utilitarista salientando que há dois fatores principais para compreender esta relação vantagens/contribuições: (1) a atração sentida pelo abandono da organização (de que depende por sua vez de satisfação sentida) e (2) as perceções que levam a manter-se na organização.

A este propósito, no âmbito escolar, Teixeira (1995, p. 169-178), concluiu que “a grande maioria dos professores mostra-se satisfeita e considera a escola um fator de realização profissional”. Quer isto dizer que “o modo de participação dos professores no projeto de escola” depende sobretudo da perceção que têm da vida organizacional da escola e dos resultados pessoais que possam vir a obter. O princípio que “participação” significa unicamente vantagens, mais benefícios, mais competências, mais eficácia, mais satisfação no trabalho, melhores resultados, parece-nos aliás uma ideia interiorizada entre os professores.

Como refere Lima (1992, p. 191), a participação nunca é uma conquista definitiva, só existe verdadeiramente como prática pelo que o quadro político-normativo, apologético da

participação no projeto de escola, é claramente insuficiente para explicar a participação praticada, já que, mesmo em condições consideradas ideais, os professores podem não estar interessados em participar numa área e decidir participar noutra relativamente ao estabelecimento de ensino e ao seu Projeto Educativo.

Em resumo, parece ficar claro que a participação dos professores no projeto educativo da sua escola tem a ver sobretudo com as perceções que aqueles têm da vida da escola, sendo o atual quadro pouco favorável ao desenvolvimento de uma cultura de participação nas escolas. Isso não deixa de ser importante se pensarmos que as mais modernas teorias organizacionais fornecem um quadro explicativo da vida das organizações baseado, precisamente, numa cultura de adaptação permanente e numa cultura de participação.

6. Uma nova ideia de Escola

A defesa teórica e/ou a aceitação deste ideal de “escola” só é possível na ausência de uma conceção global que, sendo o seu fundamento, dê um sentido convergente à desejável pluridimensionalidade da escola.

É no facto de dever ser o fundamento global de toda ação da escola, letiva ou não, que reside a grande diferença entre um plano de animação da escola e o Projeto Educativo de Escola.

As finalidades socializadora e personalizadora da educação, devendo ter espaços próprios ao nível das atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, devem também estar presentes na sala de aula: no tipo de gestão do espaço/tempo da aula, nos métodos de ensino, no tipo de relações entre o professor e o aluno, na relevância dos conteúdos do ensino relativamente aos interesses dos alunos e às características do meio.

De outro modo, não fugiremos à escola pluridimensional que, no fundo, continuaria a gravitar em volta da sua componente instrucional.

Uma nova conceção de Escola só é possível concretizar através de uma reforma global e articulada de tudo o que diz respeito ao sistema de ensino.

Por isso, considera-se que a desejável contextualização da ação educativa implica a sua adequação aos seguintes fatores que importa conhecer bem: as características do meio envolvente da escola, as características da turma e as características dos alunos.

Assim, compete:

- Ao Projeto Educativo de Escola (P. E. E.) a consideração do meio envolvente e das características da Escola na definição das orientações gerais para a sua atividade e funcionamento;

- Ao Regulamento Interno (R. I.) a descrição normativa reguladora das ações, procedimentos, direitos e deveres da comunidade educativa, integrando um conjunto de regras, normas e preceitos, que a serem aplicados deverão garantir a concretização do Projeto Educativo de Escola;
- Ao Plano Anual de Atividades (P. A. A.), enquanto concretização do Projeto Educativo de Escola, garantir a adequação da totalidade da ação educativa da escola (letiva e não letiva) às características do contexto sócio-económico e cultural;
- Ao Projeto Curricular de Escola (P. C. E.), baseado no Currículo Nacional prescrito, dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interação entre todas as atividades letivas;
- Ao Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), ao considerar as características da turma e dos alunos, garantir a adequação das práticas curriculares elaboradas no Projeto Curricular de Escola (P. C. A.) e planificar as todas as atividades adaptadas à turma.

Para cada um dos documentos referidos deve ser estabelecido a sua finalidade, o seu conteúdo, as operações implicadas na sua leitura e os intervenientes que se considerarem mais apropriados.

Devem ser objetivos do seguinte percurso:

- Combater a tendência para reduzir a ação educativa à sua componente instrutiva, através da promoção da interação das várias dimensões da educação (socializadora, personalizadora e instrutiva);
- Contrariar o individualismo dos docentes, favorecendo o trabalho em equipa;
- Conduzir à assunção, pelos professores e pela escola, de uma nova postura relativamente ao currículo prescrito;
- Promover a contextualização do currículo enquanto expressão mais acabada da abertura da escola ao meio;
- Conseguir uma unidade educativa mínima, inserida na escola, seguida de uma boa harmonização das mensagens e das práticas educativas dos professores dos mesmos alunos;
- Estimular a participação de todos os agentes educativos;
- Assegurar a coordenação efetiva de todo o processo de ensino e aprendizagem ao nível da turma.

Importa, pois, fazer dos documentos de planificação operatória da ação educativa da escola a mediação necessária entre as definições do P. E. E. e as Práticas Pedagógicas. “Uma boa escola pública é a que desperta interesse, acompanha e aconselha. Aquela que forma e se nutre nessa expectativa e nos resultados atingidos” (Aires, 2011, p. 118).

Efetivamente, sem desmerecer os aspetos organizacionais relativos à estruturação e às regras e rotinas do funcionamento da Escola, que devem ser repensados à luz do Projeto Educativo de Escola de forma a não dificultarem e, pelo contrário, facilitarem a ação educativa orientada para a consecução dos objetivos do Projeto supracitado, interessa – por uma opção de estratégia – garantir, através da planificação conjunta e assumida dos diversos documentos mencionados, a articulação das atividades letivas tanto a nível teórico como prático, no dia a dia escolar.

7. Do Projeto Educativo de Escola ao Regulamento Interno

O Regulamento Interno (R. I.) é o primeiro nível de concretização do Projeto Educativo. De acordo com as orientações ministeriais, deve ser um documento normativo que integre um conjunto de regras, normas, preceitos e princípios orientadores da convivência de toda a comunidade, com vista à concretização do respetivo projeto educativo. Destina-se a reger o funcionamento da comunidade escolar e das atividades pedagógicas, durante um determinado espaço de tempo.

A elaboração da sua estrutura depende do tipo de regulamento e dos objetivos que presidem à sua execução. Um regulamento interno deverá ser constituído por um preâmbulo, uma série de normas gerais e parciais, competências, direitos, sanções e disposições finais. Habitualmente, a estrutura de um Regulamento Interno é elaborada com Capítulos, subcapítulos, Secções, subsecções, artigos, pontos e alíneas.

Deve, no entanto, respeitar-se uma organização homogénea, depois de iniciada essa mesma estrutura. Quanto ao seu conteúdo, ele será apenas o constante na definição atrás mencionada. A forma mais fácil de o elaborar é seguir a estrutura do próprio RAAG (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e Ensino não Superior).

De acordo com a lei em vigor, o Regulamento Interno da Escola poderá incluir, entre outros:

- Oferta Educativa da Escola, incluindo os níveis de escolaridade, os meios e os recursos para se concretizarem;

- Composição, competências e funcionamento dos Órgãos de Administração, Pedagógico e Gestão da Escola (Direção e Coordenação);
- Parcerias: objetivos e entidades participantes;
- Composição e funcionamento dos diversos Serviços, e eventuais atividades, que se pretendem desenvolver com a comunidade escolar;
- Direitos e Deveres dos membros da comunidade escolar e regime disciplinar abrangendo: alunos, docentes, assistentes operacionais e técnicos, pais e encarregados de educação, elementos da autarquia que pertencem aos Órgãos de Gestão e Administração, entre outros que se poderão integrar.

Antes de se dar início à elaboração/revisão do R.I. é de todo conveniente proceder-se a uma reflexão prévia sobre os outros documentos que, conjuntamente com o Regulamento Interno constituem os instrumentos do processo de autonomia e que já foram citados, como fundamentais para a concretização do P. E. E.. De cada um destes documentos fazem parte integrante, algumas referências e normas definidas pelos respetivos órgãos de gestão. Os conceitos relacionados com cada um, transportam e permitem a construção de um caminho que permite organizá-los de acordo com os seus objetivos.

Assim sendo, o Regulamento Interno é o único documento escolar que define:

- O regime de funcionamento da escola (ou agrupamento);
- [O regime de funcionamento] de cada um dos seus órgãos de administração e gestão;
- [O regime de funcionamento] das estruturas de orientação educativa;
- [O regime de funcionamento] dos serviços de apoio educativo;
- Os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

O Regulamento Interno, face à legislação atual, deverá permitir a intervenção no domínio institucional:

- Promoção da participação dos pais na vida escolar;
- Abertura ao meio e relações com a comunidade;
- Relações com outras escolas do mesmo Agrupamento.

8. Do Projeto Educativo de Escola ao Plano Anual de Atividades

Considerar o Plano Anual de Atividades como um segundo nível de concretização do Projeto Educativo de Escola significa que:

- O Plano Anual de Atividades se subordina ao Projeto Educativo de Escola;

- Ao representar um nível mais elevado de concretização, o Plano Anual de Atividades visa diretamente a ação educativa, para a qual traça orientações precisas e modalidades de atuação em consonância com o Projeto Educativo de Escola.

Por estar relacionado com o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades é já um documento de planificação específica, uma concretização anual (Fernandez, 1988). Isto é, o Plano Anual de Atividades não se fica na definição dos objetivos a alcançar, mesmo se estes são mais específicos e próximos da ação. O Plano Anual de Atividades prevê estratégias, meios e recursos para os implementar.

O Plano Anual de Atividades é, pois, um plano de ação.

Assim, os seus principais objetivos deverão ser:

- Conseguir a articulação dos conteúdos do ensino e a sua adequação às características do contexto de inserção e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;
- Estimular o aproveitamento didático dos recursos educativos do meio;
- Promover a coordenação vertical dos conteúdos do ensino;
- Facilitar a interação das atividades letivas e não letivas;
- Prover as medidas organizativas e as iniciativas de formação necessárias à implementação do Projeto Educativo de Escola.

Para cada um destes objetivos e/ou campos de ação é desejável que sejam tidas em conta as seguintes considerações, que convém explicitar no Plano Anual de Atividades e que, por isso, apontam a estrutura formal da sua apresentação: problemas a solucionar, recursos e limitações, objetivos específicos da atuação a desenvolver nesta área, seleção de conteúdos/metodologias/atividades a desenvolver, temporalização das atividades, estratégia(s) operativa(s): intervenientes por atividade, organização, meios, locais e materiais, etc. (Lima, 1990).

Em relação à indicação dos intervenientes na elaboração dos diversos aspetos considerados no Plano Anual de Atividades, todos os pormenores, dentro do possível, deverão estar mencionados.

Ao contrário da posição tomada em relação ao Projeto Educativo de Escola, talvez seja apropriada a solução prevista no Decreto-Lei nº 172/91, segundo o qual, nos termos do seu artigo 32º, compete ao Conselho Pedagógico dos Agrupamentos (comunidade escolar acrescida do(s) representante(s) da(s) Associação(ões) de Pais e Encarregados de Educação, nos termos do artigo 33º) a elaboração do Plano Anual de Atividades e à comunidade educativa no sentido amplo, através do Conselho Geral, como um órgão primordial nos Agrupamentos, a respetiva aprovação.

Tratando-se de um documento operativo em que não estão em jogo opções de fundo mas apenas decisões de natureza técnica, justifica-se que a sua elaboração seja deixada sobretudo aos professores e que a comunidade educativa global se limite a apreciá-lo como documento acabado (ainda que não fechado...) para aferir da sua congruência com o Projeto Educativo de Escola e de sua capacidade para levar a cabo os objetivos deste.

Cada Agrupamento, de acordo com as suas necessidades, deverá adotar os seguintes procedimentos:

- Operações prévias:
 - Análise pelos grupos disciplinares e/ou áreas, das finalidades gerais do sistema educativo e das finalidades do ensino básico constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 3º e 7º);
 - Análise em grupo dos objetivos gerais do ciclo de estudos em que se insere cada ano de escolaridade que vai ser objeto da planificação;
 - Reflexão conjunta acerca do modo como pode cada disciplina ou área disciplinar que vai ser planificada contribuir para a consecução dos objetivos de ciclo e das finalidades do Ensino Básico;
 - Análise conjunta do Projeto Educativo de Escola (com especial atenção à identificação das variáveis dos contextos ambiental e escolar e aos objetivos) e das suas implicações pedagógico-didáticas;
 - Análise das características gerais dos alunos a quem se destina a planificação, decorrentes do seu nível etário, do seu estágio de desenvolvimento psicológico provável e das aquisições em princípio feitas durante o seu percurso escolar.
- Análise de conteúdo do(s) programa(s) da(s) disciplinas ou área(s) disciplinar(es) que vai(vão) ser objeto de planificação:
 - Por análise de conteúdo pode-se designar um conjunto de técnicas, procedimentos e critérios de sequenciação decorrentes da estrutura lógica, psicológica ou de ambas, dos conteúdos a ensinar (Coll, 1989);
 - Tendo em vista uma organização adequada da estrutura do conteúdo a ensinar de modo a que possa ser apreendido e relacionado significativamente com muitos outros (Bruner, 1967), esta análise deverá identificar os vários tipos de conteúdo (conceitos, princípios, procedimentos, factos) bem como as relações existentes e /ou que se possam estabelecer entre eles.
 - Caberá também identificar os pré-requisitos de aprendizagem para cada um dos conteúdos em presença e assinalar o respetivo grau de representatividade, de

importância em termos de articulação vertical dos programas da disciplina ou área disciplinar (coordenação interciclos e interníveis do mesmo ciclo) e de dificuldades oferecidas à aprendizagem dos alunos.

- Na Planificação propriamente dita, dever-se-á incluir a:
 - Clarificação das opções expressas na planificação anual, fundamentadas nos resultados das análises anteriormente referidas;
 - Delimitação das unidades didáticas, referindo, para cada uma delas, os objetivos mínimos, os objetivos de desenvolvimento, os respetivos pré-requisitos de aprendizagem, os temas passíveis de serem tratados interdisciplinarmente, uma listagem das estratégias e dos recursos apropriados;
 - Sequencialização das unidades didáticas e previsão do tempo.

9. Do Projeto Educativo ao Projeto Curricular de Escola

O Projeto Curricular de Escola (P. C. E.), como um terceiro nível de concretização e de acordo com a lei em vigor, deverá ser uma planificação anual, fundamentada científica, epistemológica e psicologicamente, por disciplina ou área disciplinar, para cada ano de escolaridade do Ensino Básico. Deverá ser também um plano de concretização dos projetos que se pretendem executar, incluindo todas as atividades de complemento curricular.

Roldão define o Projeto Curricular de Escola como

“a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para alunos concretos dum determinado contexto escolar” (Roldão, 1999, p. 44).

O Projeto Curricular de Escola está destinado a desempenhar três importantes papéis:

- Traduzir num modelo de intervenção didática a conceção de educação assumida no Projeto Educativo de Escola;
- Confrontar o Currículo prescrito com o Projeto Educativo de Escola, fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a ação educativa;
- Dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interação entre todas as atividades letivas.

Este documento, de grande importância, proporciona um “trânsito” entre conceções educativas, conceções curriculares e modelos de ensino por cuja congruência importa velar.

Hoje é pacífica a noção de que a educação é um processo complexo, por isso o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento deve ser constituído pela interação das três dimensões básicas seguintes:

- Instrução – processo de transmissão de conhecimentos e técnicas;
- Socialização – processo de integração dos indivíduos na sociedade, através da transmissão de valores, padrões de comportamentos e do favorecer da aquisição de atitudes e hábitos socialmente considerados “bons” ou “normais”;
- Personalização ou Estimulação – processo de desenvolvimento das potencialidades dos alunos, no sentido de favorecer a sua autorrealização.

Assim entendida, as várias concepções da educação distinguem-se pela resposta que dão às seguintes questões:

- Qual das dimensões da educação privilegiar, ou, pelo contrário, como equilibrá-las, e, nesse caso, qual o peso relativo de cada uma e porquê?
- Devem as várias dimensões ser objeto de um tratamento separado, ou, pelo contrário, deve-se fazê-las interagir?
- Qual a orientação a imprimir a cada uma delas? Ou seja, para que valores socializar os alunos?
- Que potencialidades desenvolver prioritariamente?
- Que perspetivas criar baseadas no conhecimento e no processo da sua transmissão?

Estas são questões a que, coletivamente, a comunidade educativa deve responder através da concepção de educação afirmada no Projeto Curricular de Escola, tal como no Projeto Educativo de Escola.

10. Do Projeto Educativo de Escola ao Projeto Curricular de Turma

O Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), como um quarto nível de concretização do Projeto Educativo de Escola, constitui o último e decisivo passo no sentido da contextualização da ação educativa.

É um instrumento de gestão curricular, do processo de ensino-aprendizagem, de uma dada Turma, ao longo de um ano letivo, (1) permitindo traçar um itinerário de identificação de problemas e na resposta na resolução dos mesmos e (2) devendo estar adaptado ao estilo de aprendizagem.

O P. C. T. deve ser, de acordo com o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, artigo 2º, ponto 4, um “conjunto de estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo Nacional, adequadas ao contexto de cada turma”.

Esta adequação e a criação de condições de sucesso na Escola e na Turma pressupõem um trabalho de equipa entre todos os docentes que lecionam a mesma, incluindo a articulação horizontal e vertical de conteúdos e modos de ação que só situações mais reais permitem concretizar.

A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, emanada do Ministério da Educação, classifica o P. C. T. como sendo um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares do Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (P. C. A.), visando adequá-lo ao contexto de cada grupo turma”.

Assim, o P. C. T., enquanto instrumento de gestão pedagógica, fomenta “uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, (...) gerados de intervenções de melhor qualidade (...) propiciando uma visão interdisciplinar e integrada do saber”, conforme Leite (2000, p. 5), de acordo com o perfil da Turma.

Neste sentido, o Projeto Curricular de Turma deve:

- Filiar-se no Plano Anual de Atividades, no Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e no Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, subordinando-se aos seus objetivos e orientações;
- Adequar às características próprias da turma e dos alunos que a compõem aqueles objetivos e orientações, operacionalizando-os.

Assim, resulta que, sendo o documento-guia das atividades educativas a desenvolver na turma, o Projeto Curricular de Turma pressupõe, por um lado, uma síntese adequada das exigências curriculares e, por outro, as determinantes sócio económicas, culturais, escolares e psicológicas do ato educativo tal como se colocam numa turma específica.

Os objetivos principais do Projeto Curricular de Turma são:

- Promover o trabalho em equipa do(s) professor(es) dos mesmos alunos;
- Centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos;
- Promover a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras;
- Estabelecer uma linha de atuação comum do(s) professor(es) da turma em todos os domínios da sua ação perante os alunos;
- Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos do ensino e a integração dos saberes;
- Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses.

A elaboração do Projeto Curricular de Turma é da responsabilidade do Professor da turma (no 1º Ciclo do Ensino Básico) e/ou do Conselho de Turma (nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), tendo os seguintes conteúdos:

- Caracterização da turma e dos alunos:
 - em termos sócio económicos, em termos culturais, nível etário e desenvolvimento psicológico, nível de expectativas dos alunos, motivações e interesses dos alunos, passado escolar, situação das famílias e seu envolvimento na vida escolar dos alunos, casos-problema e situações merecedoras de atenção especial;
- Identificação de problemas e definição de prioridade;
- Definição de uma estratégia educativa global para a turma:
 - linha de orientação a seguir pelo(s) professor(es), linhas orientadoras da socialização comportamental e nos valores, relação professor(es)-aluno(s), metodologias de ensino mais adequadas à turma, individualização do processo de ensino-aprendizagem e aferição dos critérios de avaliação a utilizar.
- Planificação das atividades letivas, de acordo com o Projeto Curricular de Escola:
 - temas a tratar interdisciplinarmente, com a indicação do núcleo globalizador (tema, projeto, etc.), das disciplina ou áreas disciplinares a integrar e respetivos conteúdos, do tipo de atividades a desenvolver, do tempo e das modalidades de avaliação previstas (Lima, 1990);
 - planificação anual e periodal (trimestral, mensal, semanal e diária) por disciplina ou área disciplinar;
 - momentos, formas e instrumentos de avaliação.
- Planificação de atividades:
 - atividades de complemento curricular específicas da turma;
 - participação da turma nas atividades do Plano Anual de Atividades;
 - plano de atividades orientadas para o conhecimento do meio da comunidade envolvente.
- Planificação da ação a desenvolver pelo Professor da Turma e/ou pelo Conselho de Turma:
 - atividades e formas de observação dos alunos com vista a um conhecimento mais aprofundado da cada um;
 - ações a desenvolver junto dos pais e encarregados de educação;
 - momentos e modalidades de apreciação do rendimento escolar dos alunos;
 - organização de atividades de reforço curricular e de compensação educativa;

- mobilização dos recursos existentes em resposta a necessidades escolares específicas e de apoio sócio educativo dos alunos da turma;
- acompanhamento e avaliação periódica do desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma, tendo em vista a sua revisão em tempo útil.
- Critérios da avaliação do Projeto Curricular de Turma:
 - assim concebido e para além de constituir o culminar de um esforço de contextualização da ação educativa por aproximações sucessivas, torna-se também no potenciador de uma unidade de base das atuações do(s) professor(es) dos mesmos alunos e de uma maior eficácia da sua ação educativa.

Após se aferir, teoricamente, acerca da importância do Projeto Educativo na vida de uma Escola/Agrupamento, é igualmente (ou ainda mais importante) verificar o grau de concretização deste mesmo Projeto.

Neste contexto e numa fase anterior à aplicação dos questionários, procedeu-se à análise de documentos, tais como P. E. A., R. I. A., P. C. A., P. A. A., P. C. T.'s, atas existentes no Agrupamento, relacionadas com a elaboração e a concretização destes mesmos documentos, e relatórios finais sobre o P. A. A., do Observatório de Qualidade do Agrupamento (Avaliação Interna do Agrupamento) e da I. G. E. (Avaliação Externa ao Agrupamento), como é possível confrontar nos apêndices deste trabalho. Conclui-se que, no caso particular deste Agrupamento, os documentos estão bem estruturados (notando-se, por exemplo, a interligação daqueles que se consideram documentos orientadores: P. E. A., P. C. A. e o R. I. A.). Quanto aos documentos operativos (P. A. A. e P. C. T.'s), notou-se uma correta estruturação dos mesmos e um esforço, por parte dos Professores, para os concretizar. Relativamente ao relatório da I. G. E., verificou-se que os docentes sobre quem recaiu este estudo e que integram o Agrupamento analisado realizam com proficiência o trabalho que lhes é exigido:

“O Agrupamento presta um bom serviço educativo. Reconhecem-se práticas bem conseguidas no âmbito da gestão vertical do currículo e no processo de integração dos alunos no ciclo de aprendizagem seguinte. Há (...) trabalho cooperativo entre docentes, especialmente (...) no 1º CEB. (...) O trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais de carácter permanente constitui um dos pontos mais fortes, nomeadamente ao nível das parcerias estabelecidas, com impacto positivo nos processos educativos. De salientar, também pela positiva, a abrangência do currículo, integrando as dimensões culturais, sociais e artísticas, nomeadamente ao nível do (...) 1º CEB. (...)”

Em seguida, passamos à apresentação do estudo empírico, esperando que o mesmo se constitua numa mais valia para a análise das perspetivas e da participação dos Professores do 1º Ciclo, como também acerca da concretização do Projeto Educativo de Agrupamento.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Todo o homem recebe duas espécies de educação: a que lhe é dada pelos outros, e, muito mais importante, a que ele dá a si mesmo, através da investigação.

Edward Gibbon

1. Tipo de Investigação

O estudo que aqui se apresenta tem como objetivo geral compreender as perspetivas e o grau de participação dos professores Titulares de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Projeto Educativo de Agrupamento (P. E. A.).

Desta forma, a investigação insere-se num tipo de estudo de caso teórico empírico (Yin, 1994), do tipo aplicado e descritivo, de corte transversal.

Segundo Yin (2005, p. 32), um estudo de caso é “uma investigação empírica que analisa um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto real, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Nestes casos, o investigador não possui o controlo sobre os eventos comportamentais, o que resulta numa recolha e análise de dados com características muito específicas, concentrando num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

Também se pode indicar que é do tipo aplicado, uma vez que se enquadra nos objetivos deste tipo de investigação, que “é descobrir factos novos (dados empíricos) para testar deduções feitas a partir de uma teoria que pode ter aplicações práticas a médio prazo”. (Hill, 2009, p. 20)

E, conforme o mesmo autor, baseia-se, quase sempre, em fundamentação teórica e raramente é possível “resolver problemas práticos e urgentes por meio de uma investigação empírica sem recorrer à teoria. (...) Portanto, parece útil procurar investigar tipos de atitude e insatisfação, efetuando entrevistas ou aplicando um questionário” (2009, p. 20).

Por outro lado, no seguimento deste Capítulo, tentar-se-á explicar as atitudes dos professores Titulares de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, visando compreender as suas perspetivas e o seu grau de participação face ao Projeto Educativo (2010/11 a 2012-13) do Agrupamento, onde exercem funções, a par da análise/técnicas de recolha e tratamento dos dados, obtidos através da aplicação do questionário.

2. Contextualização (Zona Geográfica)

No que concerne a este estudo de caso, os questionários foram operacionalizados em quatro Escolas do 1º Ciclo, inclusas num Agrupamento Vertical de Escolas, localizado no concelho

de Almada.

Almada é uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito de Setúbal, região de Lisboa e sub-região da Península de Setúbal, sendo a sexta cidade mais populosa de Portugal, com cerca de 174 030 habitantes (conforme dados de 2011).

Sendo a sede de um pequeno, mas densamente povoado município com 70,2 km² de área, encontra-se subdividido em onze freguesias.

O município é limitado a leste pelo município do Seixal e a sul por Sesimbra, e possui uma longa costa a oeste para o Oceano Atlântico, e a norte e nordeste abre-se para o Estuário do Tejo, frente aos municípios de Lisboa e Oeiras.

O concelho recebeu foral de Dom Sancho I em 1190. Almada foi elevada à categoria de cidade em 1973.

3. Sujeitos de estudo

A amostra (cf. p. 114) foi constituída por cinquenta Professores Titulares de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que 78% dos professores são do género feminino e 22% são do género do género masculino (Figura 1).

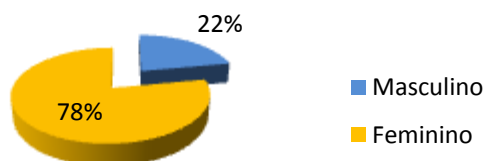


Figura 1 – Variável de “Género”.

Em relação à idade dos sujeitos, a maioria dos professores inquiridos, ou seja, 68%, encontra-se com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, 22% dos professores estão com idades situadas entre os 20 e os 35 anos e 10% com idades entre os 51 e os 65 anos (Figura 2).

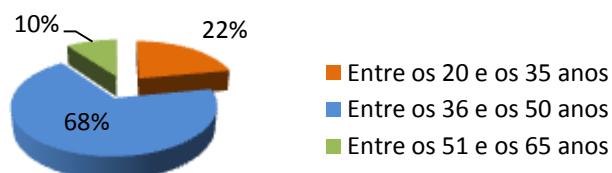


Figura 2 – Variável de “Idade”.

No que se refere à situação profissional, 84% professores pertencem ao Quadro de Agrupamento (Nomeação Definitiva) e 16% são do Quadro de Zona Pedagógica (Figura 3).

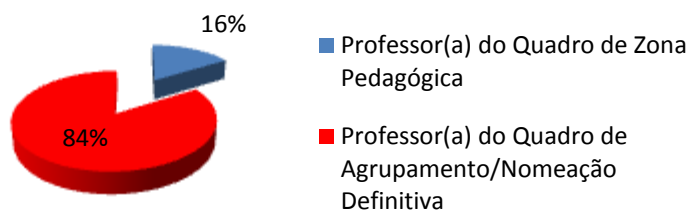


Figura 3 – Variável de “Situação Profissional”.

A maioria dos professores exerce funções no agrupamento há oito anos (66%), 28% dos professores há cinco anos e apenas 6% dos professores exercem funções no agrupamento apenas há dois anos (Figura 4).

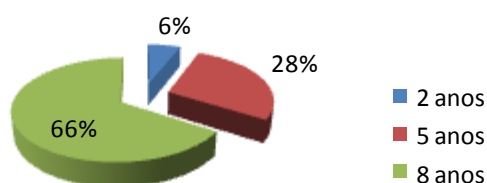


Figura 4 – Variável de “Tempo de exercício de funções no Agrupamento”.

Foi estabelecido contacto com a Direção do Agrupamento e Coordenadores de Estabelecimento, como Órgãos de Gestão juridicamente constituídos e representativos, principal e intermédios, respetivamente.

Essas informações, assim como a autorização dada ao pedido para aplicação do Questionário de Recolha de Dados (cf. Apêndice 4 – Pedido de autorização para aplicação de Questionário), foram transmitidas aos Professores das quatro Escolas do Agrupamento.

3.1. População selecionada

A seleção da amostragem dos docentes (num total de cinquenta professores, independentemente do ano de escolaridade) procurou buscar uma representatividade abrangente, que tivesse uma ligação direta, constante e regular com as Turmas, ou seja, que tivesse participação direta, através da sua prática pedagógica/letiva, no cumprimento e consequente aplicação do Projeto Educativo da Instituição/Agrupamento.

Assim, e pelos motivos expostos, foram selecionados os já referidos Professores Titulares de Turma, das quatro Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento.

3.1.1. Exclusão

Foram excluídos desta investigação os Docentes que lecionam os Apoios Educativos, a Educação Especial, os Centros de Recursos/Biblioteca e os Coordenadores de Estabelecimento.

Segundo Barbetta (Barbetta, 2001), o uso de amostragem não é interessante quando a população é pequena. Sob o enfoque de amostragens aleatórias, se a população for pequena (cinquenta elementos ou menos), para se ter uma amostra capaz de gerar resultados precisos para os parâmetros da população, necessitamos de uma amostra relativamente grande (em torno de 80% da população). Geralmente é mais relevante o tamanho absoluto da amostra do que a percentagem que ela representa na população. No nosso caso, por exemplo, se admitíssemos um erro amostral de 5%, como é usual em pesquisas sociais, teríamos uma amostra composta por quarenta e cinco elementos. Portanto, achamos mais conveniente pesquisar todos os cinquenta elementos da população, tendo desta forma 100% de confiança nos dados obtidos.

Aplica-se, assim, a teoria clássica do erro, visando uma elevada precisão e fiabilidade, de acordo com o descrito por Moreira (2009, p. 233 e 234), sendo que o resultado desta “medição [será] determinado por dois fatores: o resultado verdadeiro e o erro de medição. Este postulado pode ser expresso matematicamente através da seguinte fórmula: $R = R_v + e$ ”.

3.2. Limitações da abrangência da pesquisa

Inicialmente, a ideia do trabalho foi pesquisar os Agrupamentos de todo o Conselho, porém essa foi uma pretensão muito alta e optou-se por definir um nicho específico, tanto por questões de viabilidade espacial e temporal, como também para um melhor delineamento deste estudo de caso.

Uma das limitações até aqui evidenciadas, quanto à realização da pesquisa, é a de que as pesquisas sociais e educacionais, nem sempre são incentivadas e bem recebidas pelas organizações, o que expressa uma certa limitação. Desse facto deriva a situação de que é, por vezes, dificultado o acesso às informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa ou a recolha (hipotética) de opiniões também divergentes.

Outra limitação prende-se com a possibilidade dos conceitos adotados não terem sido entendidos igualmente por todos os inquiridos. Este risco manifesta ser fortemente compreensível pela diferente formação inicial e contínua dos inquiridos e dos valores sociais, culturais e filosóficos da população seleccionada. No entanto, de forma a tentar minimizar este

constrangimento, optou-se por aplicar pessoalmente o questionário de recolha de dados, com o objetivo de esclarecer os conceitos envolvidos e para que se tivesse a mesma visão no momento da sua aplicação.

4. Técnicas de recolha de dados

A metodologia de recolha de dados compreendeu duas etapas. Na primeira, foi elaborado um Questionário de Recolha de Dados (cf. Apêndice 1 - Questionário de Recolha de Dados) para os Professores Titulares de Turma das quatro Escolas do Agrupamento, contendo questões abertas e fechadas (de múltipla escolha e filtro).

Procurou-se usar este tipo de respostas, uma vez que ambas têm a sua vantagem; Moreira (2009, p. 124) sobre estas técnicas de recolha de dados, destacou que “as vantagens das questões de resposta fechada, em termos da facilidade de tratamento de dados, são evidentes (...)” e que a principal “vantagem apontada às questões abertas é que estas permitem às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras”.

Antes da aplicação deste questionário, foram realizados testes prévios para validação com dois professores, o que permitiu colher elementos para verificar o instrumento e promover as adequações necessárias, possibilitando maior clareza em relação ao universo pesquisado. Após ajustes, o (novo) questionário foi aplicado ao grupo de cinquenta Professores Titulares de Turma das quatro Escolas do Agrupamento.

Este procedimento seguiu as orientações para a elaboração de um Questionário feitas por Moreira (2009, p. 121), onde se indica que a citada elaboração “decorre em várias fases: em primeiro lugar é elaborada uma versão inicial (...) submetida ao exame de outro(s) especialista(s) e (...) realiza-se um pré-teste, já com uma amostra relativamente numerosa e, com base nos resultados (...) procede-se à seleção dos itens a reter e à elaboração da versão final; por último (...) é aplicada a uma amostra adequada aos objetivos do estudo (...)”. Neste sentido, a elaboração do questionário resultou da revisão bibliográfica e da fundamentação teórica do tema de pesquisa.

4.1. Elaboração e organização do questionário

O Questionário de Recolha de Dados foi organizado e estruturado de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação, sendo composto por perguntas abertas e fechadas, com um número máximo de possíveis respostas.

Procurou-se conceber o mesmo, para ser preenchido de forma lógica, rápida e simples, facilitando-se assim a tarefa da população alvo selecionada (Moreira, 2009, p. 207 e 208).

Muitas dessas perguntas contêm um complemento ou resposta ‘outro(s)/desconheço/não sei ...’, caso nenhuma das possíveis respostas previstas ao Questionamento seja apontável pelo respondente. Procurou-se “manter o máximo de homogeneidade no formato dos itens”, conforme sugerido por Moreira (2009, p. 208).

Essa organização das perguntas de acordo com os objetivos pode ser visualizada no Apêndice 1 - Questionário de Recolha de Dados.

5. Análise estatística

“O processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimento, mas também um processo de planificação e criatividade controlada” (Hill, 2009, p. 20).

Assim, para introduzir a natureza essencial de uma investigação empírica deve-se considerar os seguintes aspetos analógicos: objetivo, escolhas, planeamento, pensar adiante e hipóteses de investigação, conforme mencionado por Hill, M. (2009, p. 21). Tais procedimentos foram tidos em conta e estão descritos ao longo de todo o trabalho.

A aplicação do instrumento, neste caso específico, de um questionário, foi precedida de uma breve explicação sobre os objetivos do estudo. Foi garantido aos participantes o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Foi considerado um nível de significância de $\alpha=0.05$, para todas as análises estatísticas inferenciais.

5.1. Recolha de dados

Segundo Triviños (1987), uma parte significativa de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, interessam à pesquisa, e em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Desta maneira, os informantes ou inquiridos, seguindo espontaneamente a linha de pensamento e das suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começam a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 46).

As questões obedeceram a um roteiro previamente elaborado, de forma a permitir, também, flexibilidade na alteração da sequência da análise das perguntas incluídas no Questionário e ainda, a criação de novas interrogações pertinentes ao objeto da pesquisa, se necessário, visando ampliar /aprofundar as percepções dos docentes à luz do marco teórico desenhado.

As questões realizadas e destinadas aos docentes, que serviram de base para esta investigação, para análise posterior, envolviam principalmente o seguinte:

- Conhecimento e aplicação/concretização do Projeto Educativo na prática pedagógica, nomeadamente das informações, sugestões e orientações nele contido, quer na sua prática docente diária, quer através dos Projetos Curriculares de Turma;
- Reflexões, motivação, perspetivas e grau de participação no Projeto Educativo, dos Professores envolvidos nesta investigação, inseridas no contexto educacional.

Após a aplicação do questionário de recolha de dados, que foi feita pessoalmente, a fim de esclarecer os conceitos envolvidos e para que se tivesse a mesma visão na sua aplicação, e da análise das respostas dadas, foi notório que houve uma boa predisposição para as respostas dadas ao tema proposto. Por meio de uma conversa inicial, foi mostrado aos inquiridos o interesse da pesquisa académica, justificativa de sua escolha para a observação de algumas questões e a garantia do anonimato, estabelecendo assim, um clima de privacidade e confiança na obtenção de depoimentos mais próximos à sua realidade, o que levou a uma participação livre por parte dos professores envolvidos na investigação, discorrendo sobre as suas perceções.

Não se considerou como sendo primordial e/ou prioritário, definir o perfil dos professores envolvidos, onde se poderia incluir os seus dados de identificação (nome), formação académica (tipo de educação superior inicial e formação contínua) e situação profissional (tempo de serviço, índice/escalão, ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo), embora tal seja tido em conta na análise de dados.

5.2. Dados resultantes do instrumento aplicado

Os dados individuais e profissionais resultantes da aplicação do questionário foram constituídos por quatro questões, com vista à caracterização de variáveis sócio demográficas, a saber: idade, género, situação profissional e tempo de exercícios de funções no agrupamento.

6. Tratamento dos dados

“A avaliação da precisão, no contexto da teoria clássica do erro, assenta na obtenção de medidas paralelas das variáveis” (Moreira, 2009, p. 245), visando um tratamento de dados o mais correto possível, face a este tipo de investigação. Face ao supracitado, houve a intenção de colocar em prática tais indicações, como pode ser verificado a seguir.

Apresentar-se-á, ainda, um conjunto de tabelas e gráficos, procurando representar os dados obtidos pela análise das questões, fechadas e abertas, contidas no questionário aplicado

aos docentes.

7. Interpretação da informação obtida

Com base na análise das respostas dadas ao Questionado em questão, irão ser apresentados os resultados obtidos do questões semiestruturadas, tendo sido estas realizadas pelos Professores (universo inquirido) escolhidos e selecionados, de forma criteriosa, tal como foi apresentado anteriormente e devidamente justificado.

Por outro lado, o principal objetivo das questões levantadas prendeu-se com a investigação acerca das perspetivas, do grau de participação, das motivações e das perceções desses mesmos docentes, quanto à elaboração, realização e concretização do Projeto Educativo do Agrupamento.

Por fim, serão apresentadas reflexões que visam unir a generalidade das questões discutidas no corpo desta investigação, aliando, desta forma, o enfoque teórico, ao resultado da pesquisa realizada. Nesse sentido, o investigador apropria-se das palavras de Morin:

“Para saber ver é preciso saber pensar o que se vê. Saber ver implica, pois, saber pensar, como saber pensar implica saber ver. Saber pensar não é algo que se obtém por técnica, receita, método (...), pressupõe, também, saber organizar os dados da experiência” (Morin, 1986, p.111):.

Espera-se, portanto, que as breves reflexões trazidas no ponto 7.2. e as experiências compartilhadas contribuam para o pensamento educacional, no que tange ao cumprimento e à concretização do(s) Projeto(s) Educativos de Escola.

7.1. Apresentação dos dados

A análise dos resultados será feita consoante as oito questões de investigação formuladas no trabalho.

Assim, cada uma das questões de investigação, cruzar-se-á com os objetivos específicos e operacionais, além dos dados resultantes da aplicação do questionário:

- ✓ Questão de investigação 1 - Que imagem tem os Professores do P. E. A., como construção teórica?

Esta questão de investigação tem como objetivo específico e operacional:

- Analisar o conhecimento e as perspetivas dos atores da prática pedagógica, relativamente ao Projeto Educativo de Agrupamento (P. E. A.).

Para tal, foram utilizadas 8 (oito) questões específicas do questionário, tal como é demonstrado pela análise da tabela 5 (que está de acordo com a grelha desenvolvida nesse

estudo).

A análise dos resultados desta questão de investigação será feita por intermédio da análise individual das referidas questões específicas envolvidas.

Tabela 1 - Questões específicas do questionário envolvidas na primeira questão de investigação do estudo: “Que imagens têm os Professores do P. E. A., como construção teórica?”

Questão de Investigação: Que imagem têm os Professores do P. E. A., como construção teórica?

Q1 – Conceptualização do P. E. A.

Q4 – Conhecimento acerca da temática aglutinadora do P. E. A.

Q8 – Que documentos foram usados?

Q10 – Tratamento dos dados dos documentos usados

Q14 – O R. I. A. é atualizado regularmente e de acordo com o P. E. A.?

Q15 – O P. C. A. elaborado teve como base as diretrizes do P. E. A.?

Q16 – O P. A. A. elaborado segue as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?

Q17 – O P. C. T. elaborado tem como base as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?

Quando os professores foram questionados sobre o que entende por Projeto Educativo de Agrupamento (P. E. A.), 82% dos professores inquiridos responderam que o documento refere-se a um documento orientador da política educativa do Agrupamento, onde 14% considera que o P. E. A. é um documento de análise e regulação dos problemas do Agrupamento, e 4% dos professores salientam que o P. E. A. é um instrumento obrigatório por lei (Tabela 2).

Tabela 2: Respostas à questão 1 do questionário: “O que entende por Projeto Educativo de Agrupamento (P. E. A.)?”.

| Q1 | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| Documento de análise e regulação dos problemas do Agrupamento | 7 | 14.0 |
| Documento orientador da política educativa do Agrupamento | 41 | 82.0 |
| Instrumento obrigatório perante a Lei | 2 | 4.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

Ao mesmo tempo, foi explorada a recordação dos professores sobre a temática aglutinadora do P. E. A. do Agrupamento.

Uma elevada percentagem de professores recorda-se da temática aglutinadora do P. E. A., sendo que apenas dois professores (4,1%) não se recordam da temática.

A esta questão do questionário apenas um docente não respondeu, totalizando um total de quarenta e sete respostas.

Seguidamente, foi efetuada uma análise de conteúdo, das respostas com traço afirmativo, sobre essa questão para que fosse possível averiguar acerca das temáticas aglutinadoras do Projeto Educativo de Agrupamento, com base no conhecimento demonstrado pelos Professores.

Observa-se na tabela 3, que 57,4% dos Professores mostrava recordar-se do título do Projeto Educativo, nomeadamente “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”.

No entanto, 29,8% recordava-se da temática global abrangente do Projeto Educativo, sendo a mesma “Educação para a cidadania” e do título do Projeto Educativo, a saber “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”.

Por outro lado, apenas 6,4% dos professores se recordava das temáticas abrangentes no Projeto Educativo “Educação para a Cidadania” e “Escola aprendente”.

Tabela 3: Respostas à questão 4 do questionário: “Qual é a temática aglutinadora do P. E. A. de que se recorda?”.

| Q4 | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| Título: “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”. | 27 | 57.4 |
| Temática: “Educação para a cidadania”. | 3 | 6.4 |
| Temática: “Escola aprendente”. | 3 | 6.4 |
| Título e Temática: “Educação para a cidadania” e “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”. | 14 | 29.8 |
| Total | 47 | 100.0 |

De acordo com os professores, os documentos prévios utilizados, para a elaboração do Projeto Educativo e para consulta da comunidade educativa, foram os questionários (59%) e os relatórios (41%).

Segundo os professores, o tratamento destes dados foi realizado da forma que seguidamente se apresenta: por elementos de um grupo de trabalho composto por docentes (48%), por elementos do conselho pedagógico (26%) e por elementos da direção do Agrupamento (21%).

No entanto, 5% dos professores inquiridos respondeu que não teve conhecimento acerca de quem procedeu à leitura, análise e ao tratamento dos dados obtidos, através dos questionários e dos relatórios (Tabela 4).

Tabela 4: Respostas à questão 10 do questionário: “Quem fez o tratamento dos dados dos documentos usados?”.

| Q10 | Frequência | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Elementos da Direção do Agrupamento | 20 | 21.0 |
| Elementos do Conselho Pedagógico | 24 | 26.0 |
| Elementos de um grupo de trabalho (Docentes) | 45 | 48.0 |
| Desconheço | 5 | 5.0 |
| Total | 94 | 100.0 |

Em relação à utilização das diretrizes/orientações do P. E. A. (Tabela 5), a maioria dos professores (82%) respondeu que estas são utilizadas na atualização regular do Regulamento Interno de Agrupamento (R. I. A.).

Tabela 5: Respostas à questão 14 do questionário: “O R. I. A. é atualizado regularmente e de acordo com o P. E. A.?”

| Q14 | Frequência | Porcentagem |
|------------|------------|-------------|
| Desconheço | 9 | 18.0 |
| Sim | 41 | 82.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

Por outro lado, 90% dos inquiridos respondeu que estas diretrizes são também usadas na elaboração do Projeto Curricular de Agrupamento (P. C. A.), como se constata na Tabela 6.

Tabela 6: Respostas à questão 15 do questionário: “O P. C. A. elaborado teve como base as diretrizes do P. E. A.?”

| Q15 | Frequência | Porcentagem |
|------------|------------|-------------|
| Desconheço | 5 | 10.0 |
| Sim | 45 | 90.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

Do mesmo modo, 98% dos professores inquiridos utilizam as diretrizes e os objetivos do P. E. A., como o P. C. A., na elaboração do Plano Anual de Atividades (P. A. A.), conforme se pode verificar na Tabela 7.

Tabela 7: Respostas à questão 16 do questionário: “O P. A. A. elaborado segue as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?”

| Q16 | Frequência | Porcentagem |
|---------------|------------|-------------|
| Sim | 49 | 98.0 |
| Não respondeu | 1 | 2.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

De diferente modo, 100% dos inquiridos afirmou usar as mesmas na elaboração e na aplicação do Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), como descrito na Tabela 8.

Tabela 8: Respostas à questão 17 do questionário: “O P. C. T. elaborado tem como base as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?”

| Q17 | Frequência | Porcentagem |
|-----|------------|-------------|
| Sim | 50 | 100.0 |

- ✓ Questão de investigação 2 - Que conhecimentos e perspectivas têm os Professores do P. E. A.?

Esta questão de investigação teve como objetivo:

- Identificar o conhecimento e as perspectivas que os Professores têm do Projeto Educativo de Agrupamento;
- Analisar o conhecimento e as perspectivas dos atores da prática pedagógica, relativamente ao Projeto Educativo de Agrupamento, conforme analisado na questão de investigação anterior.

Levou-se a cabo, desta forma, a leitura e análise das nove questões de carácter específico (Tabela 9).

Note-se que este critério teve na base o facto de cinco dessas questões já terem sido alvo de uma análise anterior.

Assim sendo, estão devidamente assinaladas abaixo, e apresentadas em itálico para uma mais fácil identificação e leitura.

Tabela 9: Questões específicas envolvidas na segunda questão geral de investigação do estudo: “Que conhecimentos e perspectivas têm os professores do P. E. A.?”

Questão de Investigação: Que conhecimentos e perspectivas têm os Professores do P. E. A.?

Q1 – *Conceptualização do P. E. A.*

Q2 – Existência do P. E. A.

Q3 – Tomada de conhecimento do P. E. A.?

Q4 – *Conhecimento acerca da temática aglutinadora do P. E. A.*

Q11 – De que modo está o P. E. A. disponível?

Q13 – Está adequado à realidade e necessidades educativas dos alunos do 1º CEB?

Q15 – *O P. C. A. elaborado teve como base as diretrizes do P. E. A.?*

Q16 – *O P. A. A. elaborado segue as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?*

Q17 – *O P. C. T. elaborado tem como base as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?*

Q18 – A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?

Q19 – As estratégias/atividades (turma) seguem as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e P. A. A.?

Q21 – As estratégias/atividades (agrupamento) seguem as diretrizes do P. E. A.?

Q23 – Contributo do P. E. A. para a concretização da função educativa da escola.

Q24 – Contributo do P. E. A. no reforço do papel da escola na comunidade educativa.

Quando questionados sobre a existência de um Projeto Educativo no seu Agrupamento (questão 2), todos os 50 professores inquiridos nesse estudo de caso responderam afirmativamente, representando um total de 100%.

Sobre o momento da tomada de conhecimento relativa à existência do Projeto Educativo de Agrupamento (questão 3), a maior parte dos docentes inquiridos, totalizando 80%, indicou que tomou conhecimento durante a sua elaboração.

Dos restantes inquiridos, 16% respondeu que foi em reuniões posteriores à sua elaboração, enquanto apenas 4% dos docentes indicou que foi somente após ter sido enviado para a escola ou através de e-mail ou suporte de papel (Figura 5).

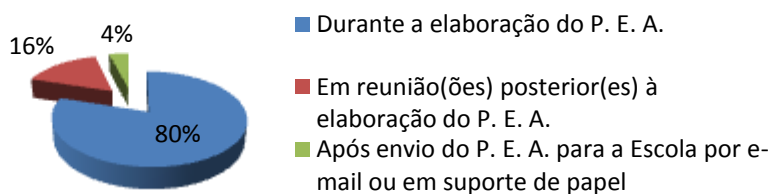


Figura 5 – Respostas à questão: “Quando e como tomou conhecimento da existência do Projeto Educativo de Agrupamento?”

Sobre o conhecimento que os professores têm sobre a disponibilização do Projeto Educativo de Agrupamento, 41% dos professores referem que o documento em questão está disponível na página Web do Agrupamento, 38,5% dos inquiridos indicaram a sua disponibilidade em suporte de papel na escola, e 20,5% dos professores responderam que o P. E. A. está disponível em outros modos (Tabela 10).

Tabela 10: Respostas à questão 11 do questionário: “De que modo está o P. E. A. disponível?”

| Q11 | Frequência | Percentagem |
|------------------------------------|------------|-------------|
| Página Web/Internet do Agrupamento | 50 | 41.0 |
| Em suporte de papel na Escola | 47 | 38.5 |
| Outro modo | 25 | 20.5 |
| Total | 122 | 100.0 |

A disponibilização em outros modos (Tabela 11), refere-se ao envio do Projeto Educativo de Agrupamento para o e-mail de cada docente (88%), e como elemento do grupo de trabalho do P. E. A., este foi disponível na altura aos professores que tiveram participação da sua elaboração (12%).

Tabela 11: Respostas à questão “De que outro modo está disponível o P. E. A.?”

| Q11.1. | Frequência | Percentagem |
|------------------------------------|------------|-------------|
| E-mail de cada docente | 22 | 88.0 |
| Como elemento do grupo de trabalho | 3 | 12.0 |
| Total | 25 | 100.0 |

Quanto à adequação do P. E. A. à realidade e às necessidades educativas dos alunos do 1º ciclo, 84% dos professores consideram que este está adequado à realidade e necessidades dos alunos do 1º ciclo.

Apenas oito professores não têm uma opinião elaborada sobre a adequação do P. E. A. aos alunos do 1º Ciclo.

As razões apresentadas pelos professores sobre a adequação do P. E. A. à realidade e às necessidades educativas dos alunos do 1º Ciclo (Tabela 12), prendem-se com a adequação do projeto às necessidades e objetivos do Agrupamento (31%), aos objetivos (24%), aos objetivos e metas de aprendizagem (19%), às metas de aprendizagem (17%), e por último, às estratégias (10%).

Tabela 12: Respostas à questão 13.1. do questionário: “Porque é que o P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas dos alunos do 1º Ciclo?”

| Q13.1. | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| Adequação às metas de aprendizagem | 7 | 17.0 |
| Adequação às estratégias | 4 | 10.0 |
| Adequação aos objetivos e às metas de aprendizagem | 8 | 19.0 |
| Adequação aos objetivos | 10 | 24.0 |
| Adequação à realidade e às necessidades educativas | 13 | 31.0 |
| Total | 42 | 100.0 |

No que se refere à utilização do P. E. A. na realização de planificações para a prática letiva (Tabela 13), 74% dos professores responderam que tem sempre em consideração as orientações e diretrizes do P. E. A. na planificação das suas atividades letivas, sendo que 26% dos professores referem que têm em conta as diretrizes do P. E. A. esporadicamente.

Tabela 13: Respostas à questão 18 do questionário: “A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?”

| Q18 | Frequência | Percentagem |
|----------|------------|-------------|
| Sim | 37 | 74.0 |
| Às vezes | 13 | 26.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

Uma percentagem significativa de professores considera que as atividades/metodologias/estratégias desenvolvidas com a turma levam em consideração as orientações e diretrizes do P. E. A., do P. C. A. e do P. A. A. (70%), enquanto a outra parte dos docentes considera que as suas atividades seguem de modo parcial as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e do P. A. A. (Tabela 14).

Tabela 14: Respostas à questão 19: “As estratégias/atividades desenvolvidas seguem as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e P. A. A.?”

| Q19 | Frequência | Percentagem |
|--------------|------------|-------------|
| Sim | 35 | 70.0 |
| Parcialmente | 15 | 30.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

A mesma questão foi formulada aos professores, mas tendo em conta as atividades desenvolvidas no Agrupamento (Figura 6).

As respostas confirmam o exposto em relação à consideração do Projeto Educativo de Agrupamento nas atividades da turma e no Agrupamento.

É visível que a maioria dos professores (72%), considera que as diretrizes do P. E. A., Projeto Curricular de Agrupamento e do Plano Anual de Atividades são utilizadas com frequência na elaboração de atividades e estratégias do Agrupamento.

Apenas 28% dos professores consideram que essas diretrizes são somente parcialmente utilizadas nas atividades do agrupamento.

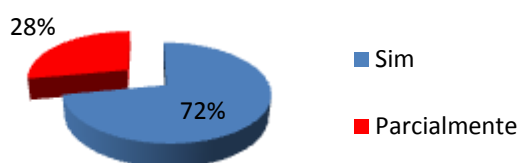


Figura 6 – Respostas à questão 21 do questionário: “Considera que as metodologias/ estratégias/atividades desenvolvidas no Agrupamento, ao longo do ano letivo, levam em conta as orientações/diretrizes do P. E. A.?”

As questões 23 e 24 do questionário foram de resposta aberta, com vista a obter uma opinião mais clara dos professores sobre o contributo do Projeto Educativo de Agrupamento para a concretização da função educativa da escola e no reforço do papel da escola junto da comunidade educativa.

Sendo assim, procedeu-se à análise de conteúdo dessas duas questões, apresentadas no questionário.

A análise da questão 23 resultou numa divisão tripartida.

A primeira, composta por um grupo de 60% dos professores, considera que o Projeto Educativo de Agrupamento contribui para a orientação e gestão das políticas educativas do agrupamento, constituindo-se como base da prática letiva, do Projeto Curricular de Turma e do Plano Anual de Atividades.

A segunda, composta por 30% dos inquiridos, salienta o seu contributo ao nível da organização.

Por fim e como terceira, que representa a mais pequena amostra dos professores inquiridos (10%), nesta questão, considera que o Projeto Educativo de Agrupamento permite aferir as características específicas de um agrupamento (Tabela 15).

Tabela 15: Respostas à questão 23 do questionário: “Na sua opinião, qual o contributo do P. E. A. para a concretização da função educativa da escola?”

| Q23 | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| Contributo ao nível da organização, uma vez que o P.E.A. é a base de trabalho para o desempenho das funções educativas. | 15 | 30.0 |
| O P.E.A. tem uma função muito importante, aferindo as características específicas de um agrupamento e permitindo a concretização da função educativa. | 5 | 10.0 |
| Contributo orientador e gestor das políticas educativas do Agrupamento, uma vez que as suas orientações e objetivos são a base da prática letiva, dos P.C.T.'s e do P.A.A.. | 30 | 60.0 |
| Total | 50.0 | 100.0 |

Da análise das respostas à questão 24 do questionário, a saber: “Na sua opinião, qual o contributo do Projeto Educativo de Agrupamento para o reforço do papel da escola junto da comunidade educativa?”, obteve-se como resultado a divisão das resposta em seis subcategorias.

Estas apresentam-se do seguinte modo: na primeira subcategoria, a maior parte dos professores inquiridos (26%) consideram que o seu principal contributo dá-se ao nível da formação e dos objetivos estratégicos; na segunda subcategoria, 20% dos docentes salienta o papel do Projeto Educativo de Agrupamento ao nível da organização e da gestão das práticas docentes; na terceira, 18% dos inquiridos descreve o documento em questão como um elemento de ligação entre a escola e a comunidade educativa, através da descrição das políticas e objetivos do Agrupamento; na quarta, 18% dos docentes inquiridos acrescenta o papel de formação nas práticas docentes, para além do papel ao nível da gestão e da organização; na quinta, 10% dos professores referem que o contributo do Projeto Educativo de Agrupamento prende-se com a consideração das especificidades educativas da comunidade e, por fim, na sexta subcategoria, apenas dois professores do total dos inquiridos (4%) não consideram que o Projeto Educativo de Agrupamento reforce qualquer papel da escola junto da comunidade educativa.

De salientar, que no que diz respeito a esta questão do questionário, houve, ainda, dois docentes que não responderam (Tabela 16), o que representa um total de 4% dos docentes inquiridos.

Tabela 16: Respostas à questão 24 do questionário: “Na sua opinião, qual o contributo do Projeto Educativo de Agrupamento para o reforço do papel da escola junto da comunidade educativa?”

| Q24 | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| O principal contributo é ao nível da formação e dos objetivos estratégicos para a formação dos alunos. | 13 | 26.0 |
| O P.E.A., ao descrever quais as políticas e os objetivos do Agrupamento, é um elo de ligação entre a escola e a comunidade educativa. | 9 | 18.0 |
| Indo ao encontro das especificidades educativas da sua comunidade, o P.E.A. vai reforçar o papel da escola junto da mesma, concedendo-lhe um carácter mais pragmático. | 5 | 10.0 |
| Tem um papel organizacional e gestor para as práticas docentes, correspondendo às necessidades da comunidade educativa. | 10 | 20.0 |
| Tem um papel formativo, organizacional e gestor para as práticas docentes e para a comunidade educativa. | 9 | 18.0 |
| Não considero que o P.E.A. reforce qualquer papel da escola junto da comunidade educativa. | 2 | 4.0 |
| Não responderam a essa questão. | 2 | 4.0 |
| Total | 50 | 100 |

✓ Questão de investigação 3 - Que importância atribuem os Professores ao Projeto Educativo de Agrupamento?

Os objetivos específicos e operacionais desta questão de investigação são:

- Identificar o conhecimento e as perspetivas que os Professores têm do P. E. A.;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a lógica de funcionamento expressa no P. E. A. ;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o P. E. A..

Do mesmo modo, procedeu-se somente à análise individual das questões que não foram analisadas anteriormente.

Nesse caso, será analisada somente a questão 12 do questionário, estando todas as outras apresentadas em itálico na Tabela 17.

Tabela 17: Questões específicas envolvidas na terceira questão geral de investigação do estudo: “Que importância atribuem os Professores ao P. E. A.?”

Questão de Investigação: Que importância atribuem os Professores ao P. E. A.?

Q12 – Está adequado à realidade e necessidades educativas do Agrupamento?

Q13 – Está adequado à realidade e necessidades educativas dos alunos do 1º CEB?

Q14 – O R. I. A. é atualizado regularmente e de acordo com o P. E. A.?

Q15 – O P. C. A. elaborado teve como base as diretrizes do P. E. A.?

Q16 – O P. A. A. elaborado segue as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?

Q17 – O P. C. T. elaborado tem como base as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?

A questão 12 do questionário centra-se na análise da adequação do P. E. A. à realidade e às necessidades educativas do agrupamento. Consta-se através de análise do Figura 7, que 84% dos professores consideram que o P. E. A. está adequado ao Agrupamento, 14% dos professores não têm opinião formada sobre essa questão, e um professor considera que o P. E. A. não está adequado.

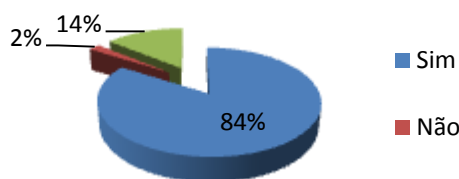


Figura 7 – Respostas à questão 12 do questionário: “O P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?”.

Foi pedido aos professores para exporem o motivo pelo qual consideram que o P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento (Questão 12.1), estando as suas respostas representada na Tabela 18.

A análise de conteúdo sobre essa questão resultou na identificação de onze subcategorias, a saber: na primeira, 24% dos professores consideram que o P. E. A. está adequado porque é um documento regulador/orientador da política educativa do agrupamento; na segunda, 12% considera adequado às necessidades e ao sucesso dos alunos; na terceira, 12% refere que está adequado às necessidades diagnosticadas da comunidade educativa; na quarta, 10% descreve que está adequado às especificidades e necessidades do Agrupamento; na quinta, 10% refere que para além de estar adequado às especificidades e necessidades do Agrupamento, também está adequado aos objetivos; na sexta, 7% dos professores salienta o facto de se constituir como um documento regulador/orientador do agrupamento; na sétima,

7% salienta a sua adequação às necessidades do agrupamento. Por fim, da oitava à décima primeira subcategoria, houve ainda professores inquiridos que salientaram a adequação do Projeto Educativo de Agrupamento ao contexto e à comunidade educativa (5%), aos objetivos e política educativa do agrupamento (5%) e às especificidades do agrupamento (5%).

Tabela 18: Respostas à questão 12.1 do questionário: “Porque é que o P. E. A. está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?”.

| Q12.1 | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| Adequação e conformidade | 2 | 5.0 |
| Adequação e sucesso | 5 | 12.0 |
| Adequação e reflexo | 4 | 10.0 |
| Adequação às especificidades | 2 | 5.0 |
| Adequação às necessidades | 3 | 7.0 |
| Adequação à regulação, orientação e política educativa | 10 | 24.0 |
| Adequação à regulação e orientação | 3 | 7.0 |
| Adequação aos objetivos e política educativa | 2 | 5.0 |
| Adequação às necessidades e comunidade educativa | 5 | 12.0 |
| Adequação ao contexto e comunidade educativa | 2 | 5.0 |
| Adequação às necessidades e aos objetivos | 4 | 10.0 |
| Total | 42 | 100.0 |

A análise de conteúdo sobre a questão 12.2 do questionário: “Porque é que o P. E. A. não está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?” (Tabela 19), permite-nos verificar que o professor não considera o P. E. A. adequado às necessidades do Agrupamento, porque não promove a responsabilização dos alunos pela apreensão dos conteúdos programáticos.

Tabela 19: Respostas à questão do questionário: “Porque é que o P. E. A. não está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?”.

| Q12.2 | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| Não é adequado à responsabilização dos alunos pela apreensão dos conteúdos programáticos. | 1 | 100.0 |

✓ Questão de investigação 4 – Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e a vida prática da escola?

Os objetivos da questão supracitada são:

- Identificar o conhecimento e as perspectivas que os Professores têm do P. E. A.;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do P. E. A.;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o P. E. A..

Esta questão de investigação envolve oito questões específicas, no entanto, a única questão que não foi analisada até esse momento foi a questão 22 do questionário. Desse modo, será a única questão analisada nessa secção. Todas as outras questões do questionário estão apresentadas em itálico.

Tabela 20: Questões específicas envolvidas na quarta questão geral de investigação do estudo: “Qual a relação que os Professores estabelecem entre o Projeto Educativo de Agrupamento e a vida prática da escola?”.

Questão de Investigação: Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e a vida prática da escola?

Q12 – Está adequado à realidade e necessidades educativas do Agrupamento?

Q13 – Está adequado à realidade e necessidades educativas dos alunos do 1º CEB?

Q18 – A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?

Q19 – As estratégias/atividades (turma) seguem as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e P. A. A.?

Q21 – As estratégias/atividades (agrupamento) seguem as diretrizes do P. E. A.?

Q22 – Considera que o P. E. A. foi cumprido?

Q23 – Contributo do P. E. A. para a concretização da função educativa da escola.

Q24 – Contributo do P. E. A. no reforço do papel da escola na comunidade educativa.

A questão 22 do questionário pretendeu avaliar a opinião dos professores sobre a concretização dos objetivos do Projeto Educativo de Agrupamento, tendo a maioria dos professores (76%) considerado que os objetivos do P. E. A. foram alcançados neste ano letivo, enquanto 24% considerou que os referidos objetivos do Projeto não foram alcançados.

- ✓ Questão de investigação 5 – Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e as suas práticas letivas?

Esta questão de investigação pretende:

- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do P. E. A.;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a lógica de funcionamento expressa no P. E. A.;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o P. E. A..

A referida questão de investigação envolve nove questões específicas (Tabela 21), no entanto, já tinham sido realizadas anteriormente todas as análises das frequências e percentagens de oito questões específicas.

Desse modo, nessa secção só será realizada a análise da questão 20 do questionário, que permitia aos docentes uma resposta aberta.

Tabela 21: Questões específicas envolvidas na quinta questão geral de investigação do estudo: “Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e as suas práticas letivas?”.

Questão de Investigação: Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e as suas práticas letivas?

Q12 – Está adequado à realidade e necessidades educativas do Agrupamento?

Q13 – Está adequado à realidade e necessidades educativas dos alunos do 1º CEB?

Q16 – O P. A. A. elaborado segue as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?

Q17 – O P. C. T. elaborado tem como base as diretrizes do P. E. A. e do P. C. A.?

Q18 – A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?

Q19 – As estratégias/atividades (turma) seguem as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e P. A. A.?

Q20- Como concretiza o P. E. A. na prática letiva e em contexto de sala de aula?

Q21 – As estratégias/atividades (agrupamento) seguem as diretrizes do P. E. A.?

Q22 – Considera que o P. E. A. foi cumprido?

A análise de conteúdo realizada sobre a questão 20 do questionário “Explicita como cumpre/concretiza o Projeto Educativo do Agrupamento, na prática letiva e em contexto de sala de aula”, apresentada na Tabela 22, ficou dividida em cinco grupos de inquiridos, que se apresentam da seguinte forma: o primeiro grupo, representa a maioria dos professores (46%) que salientou que utilizam as diretrizes e orientações do P. E. A. como base na elaboração do Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), do Plano Anual de Atividades (P. A. A.) e do Projeto

Curricular de Agrupamento (P. C. A.); o segundo grupo, constituído por 34% dos professores, referiu que cumpre com o projeto através das atividades contempladas no Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), que devem refletir os objetivos e diretrizes do P. E. A.; o terceiro grupo dos docentes inquiridos, totalizando 8%, ainda acrescenta que, para além de utilizar como base na elaboração do P. C. T., P. A. A. e P. C. A., também é utilizado no conselho de ano; o quarto grupo de inquiridos, num total de 8%, destacou que usam as referidas diretrizes e orientações através do P. C. T. e das atividades propostas no P. A. A.; finalmente, 4% dos professores refere que a filosofia de base do Projeto Educativo do Agrupamento é seguida por qualquer aluno do 1º Ciclo.

Tabela 22: Resposta à questão 20 do questionário: “Explicita como cumpre/concretiza o P. E. A., na prática letiva e em contexto de sala de aula”:

| Q20 | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| A filosofia de base de um P.E.A., na área da educação, é seguida por qualquer aluno no 1º ciclo. | 2 | 4.0 |
| Pela concretização de atividades delineadas no P.C.T., que deve refletir os objetivos do P.E.A.. | 17 | 34.0 |
| Cumprindo os objetivos do P.E.A., através das planificações realizadas em Conselho de Ano, no P.C.A., no P.C.T. e no P.A.A.. | 4 | 8.0 |
| Aplicando no P.C.T. e nas atividades propostas no P.A.A.. | 4 | 8.0 |
| Através do P.C.T., do P.C.A. e do P.A.A., que têm como base o P.E.A.. | 23 | 46.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

✓ Questão de investigação 6 – Que imagem têm os professores dos valores do Projeto Educativo do Agrupamento?

Os objetivos da questão de investigação são:

- Analisar o conhecimento e as perspetivas dos atores da prática pedagógica, relativamente ao P. E. A.;
- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a lógica de funcionamento expressa no P. E. A.;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o Projeto Educativo do Agrupamento.

Novamente, nesta secção, não serão realizadas análises de frequências e percentagens, devido ao facto das quatro questões específicas envolvidas já terem sido alvo de análise anteriormente (Tabela 23).

Tabela 23: Questões específicas envolvidas na sexta questão geral desse estudo: “Que imagem têm os professores dos valores do P. E. A.?”.

Questão de Investigação: Que imagem têm os professores dos valores do P. E. A.?

Q18 – A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?

Q19 – As estratégias/atividades (turma) seguem as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e P. A. A.?

Q21 – As estratégias/atividades (Agrupamento) seguem as diretrizes do P. E. A.?

Q22 – Considera que o P. E. A. foi cumprido?

- ✓ Questão de investigação 7 – Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e os P. C. A./P. C. T.?

Os objetivos específicos e operacionais da questão de investigação são:

- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola;
- Avaliar a lógica de funcionamento expressa no P. E. A.;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o P. E. A..

A não realização de análises de frequências e percentagens deve-se, novamente, neste caso específico, ao facto dos três objetivos específicos já terem sido alvo de análise anterior.

Tabela 24: Questões específicas envolvidas na sétima questão geral de investigação deste estudo: “Que imagem têm os professores dos valores do P. E. A.?”.

Questão de Investigação: Qual a relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e os P. C. A./P. C. T.?

Q2 – A realização de planificações leva em conta as diretrizes do P. E. A.?

Q3 – Tomada de conhecimento do P. E. A.?

Q11 – De que modo está o P. E. A. disponível?

Q22 – Considera que o P. E. A. foi cumprido?

Q23 – Contributo do P. E. A. para a concretização da função educativa da escola.

Q24 – Contributo do P. E. A. no reforço do papel da escola na comunidade educativa.

- ✓ Questão de investigação 8 – Que participação têm os professores na elaboração e na concretização do P. E. A.?

Os objetivos específicos e operacionais da última questão de investigação são:

- Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do P. E. A.;
- Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o Projeto Educativo do Agrupamento.

Nesta questão de investigação estão inseridas sete questões específicas (Tabela 25). Apenas a questão 22 já tinha sido analisada anteriormente, desse modo não será alvo de análise nessa parte.

Tabela 25: Questões específicas envolvidas na última questão geral desse estudo: “Que participação têm os professores na elaboração e na concretização do P. E. A.?”.

Questão de Investigação: Que participação têm os professores na elaboração e na concretização do P. E. A.?

Q5 – Quem participou na elaboração do P. E. A.?

Q6 – Participação na elaboração do P. E. A.?

Q7 – Elaboração de documentos de consulta?

Q9 – Quem da comunidade educativa foi consultado?

Q10 – Tratamento dos dados dos documentos usados.

Q22 – *Considera que o P. E. A. foi cumprido?*

De acordo com os professores, quem participou na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento foram os próprios docentes (51%), os elementos do conselho pedagógico (25%) e os elementos da direção do agrupamento (18%). Há uma pequena percentagem de professores (6%) que desconhece quem tenha participado na elaboração do mesmo (Figura 8).



Figura 8 – Respostas à questão 5 do questionário: “Quem participou na elaboração do P. E. A.?”.

Quanto à participação do próprio na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento (Tabela 26), 78% dos professores responderam que participaram na elaboração do Projeto Educativo do seu Agrupamento, onde apenas 22% da amostra não participou na sua elaboração.

Tabela 26: Respostas à questão 6 do questionário: “Participou na elaboração do P. E. A.?”.

| Q6 | Frequência | Porcentagem |
|-------|------------|-------------|
| Sim | 39 | 78.0 |
| Não | 11 | 22.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

Os professores que participaram na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento, na sua maioria (87,2%), indicaram que participaram de forma indireta - em reunião, através do conselho de docentes.

O restante dos professores inquiridos (12,8%) revelaram que participaram de uma forma direta, ou seja, como elemento do grupo de trabalho específico para a elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento (Tabela 27).

Tabela 27: Respostas à questão 6.1. do questionário: “De que forma participou na elaboração do P. E. A.?”.

| Q6.1 | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Participação direta | 5 | 12.8 |
| Participação indireta | 34 | 87.2 |
| Total | 39 | 100.0 |

Em relação à elaboração de documentos de consulta da comunidade educativa (Tabela 28), 92% dos professores afirmam que, de facto, foram elaborados documentos para consultar a referida comunidade, como questionários e relatórios, visando a elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento.

De salientar, no entanto, a existência de professores (8% dos inquiridos) que desconhecem essa informação.

Tabela 28: Respostas à questão 7 do questionário: “Foram elaborados documentos para consultar a comunidade educativa?”.

| Q7 | Frequência | Percentagem |
|------------|------------|-------------|
| Sim | 46 | 92.0 |
| Desconheço | 4 | 8.0 |
| Total | 50 | 100.0 |

Os elementos da comunidade educativa que foram consultados, visando a elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento, de acordo com as respostas dadas pelos professores à questão 9 do questionário, foram os docentes (29%), os assistentes operacionais e técnicos (29%) e os encarregados de educação (29%).

Com uma menor percentagem, foram também indicados, pelos professores inquiridos, os parceiros educativos (6%), a autarquia local (5%) e outros elementos (2%).

Os quarenta e seis docentes inquiridos, que tinham respondido positivamente à questão anterior, conforme a Tabela 29, referiram cento e cinquenta e oito vezes os supracitados elementos da comunidade educativa.

Tabela 29: Respostas à questão 9 do questionário: “Quem da comunidade educativa foi consultado?”

| Q9 | Frequência | Percentagem |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Docentes | 46 | 29.0 |
| Assistentes Operacionais e Técnicos | 46 | 29.0 |
| Encarregados de Educação | 46 | 29.0 |
| Parceiros Educativos | 9 | 6.0 |
| Autarquia(s) local(is) | 8 | 5.0 |
| Outros | 3 | 2.0 |
| Total | 158 | 100.0 |

Para finalizar, o tratamento dos dados resultantes da aplicação do questionário, o investigador considerou, também, ser de importância analisar as diferenças significativas na participação dos professores, na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento, em função do Género.

Para analisar a existência das referidas diferenças na participação dos professores na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento, pretendeu-se realizar o teste do Qui-Quadrado.

No entanto, não se verificaram duas condições de aplicação do teste para se aplicar o mesmo com rigor:

- $N > 20$: A condição é satisfeita, pois $N=50$;
- Todos os $E_{ij} > 1$: A condição não é satisfeita. Existe uma célula com frequência igual a 1;
- Pelo menos 80% dos $E_{ij} \geq 5$: A condição não é satisfeita: 25 % dos casos tem uma frequência inferior a 5.

Recorreu-se, desta forma, à técnica de simulação de Monte-Carlo, porém como a Tabela é 2x2, o S. P. S. S. apenas forneceu o valor do *pvalue exact* ao invés do resultado de Monte Carlo.

Os resultados da análise estatística inferencial indicam que a participação da professores na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento é independente do Género ($X^{2(1)}=1.370$; $p=0.416$; $N=50$).

Pretende-se com a tabela 30, que se apresenta de seguida, retratar o anteriormente descrito.

Tabela 30: Teste do Qui-Quadrado

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) | Point Probability |
|------------------------------------|-------|----|--------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|
| Pearson Chi-Square | 1.370 | 1 | .242 | .416 | .232 | |
| Continuity Correction ^b | .575 | 1 | .448 | | | |
| Likelihood Ratio | 1.586 | 1 | .208 | .280 | .232 | |
| Fisher's Exact Test | | | | .416 | .232 | |
| Linear-by-Linear Association | 1.342 | 1 | .247 | .416 | .232 | .187 |
| N of Valid Cases | 50 | | | | | |

Face ao exposto, pode-se observar a frequência da participação dos professores em função do género na tabela 31.

Verifica-se a maior percentagem de professores que não participou na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento é do género feminino (90,9%), em comparação com os professores do género masculino (9,1%).

Contrariamente, do universo de professores que participou na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento, a maior percentagem pertence ao género feminino (74,4%). Apenas 25,6% dos professores que participaram na elaboração e na concretização do P. E. A. é do género masculino.

Apesar de, no universo inquirido, o número de elementos pertencentes ao género masculino ser menor, não parece ser possível tirar quaisquer ilações entre a relação género e elaboração/aplicação/concretização do P. E. A..

Tabela 31: Resultados relativos à participação dos professores na elaboração do P. E. A. em função do Género.

| | | Género | | Total |
|-------|----------------|-----------|----------|--------|
| | | Masculino | Feminino | |
| Não | Frequência | 1 | 10 | 11 |
| | % Participação | 9.1% | 90.9% | 100.0% |
| | % Género | 9.1% | 25.6% | 22.0% |
| Sim | Frequência | 10 | 29 | 39 |
| | % Participação | 25.6% | 74.4% | 100.0% |
| | % Género | 90.9% | 74.4% | 78.0% |
| Total | | 11 | 39 | 50 |
| | | 22.0% | 78.0% | 100.0% |
| | | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

De igual modo, considerou-se pertinente avaliar a existência de diferenças significativas na participação dos professores, na elaboração e na concretização do Projeto Educativo de Agrupamento, em função da idade.

Para avaliar a frequência na participação dos professores na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento em função da idade, procedeu-se novamente ao teste do Qui-Quadrado (Tabela 32).

Esta aplicação foi feita com recurso à simulação de Monte Carlo, visto as condições de aplicação do teste do Qui-Quadrado não terem sido todas satisfeitas (50% das células com frequência inferior a 5; uma célula com frequência de valor 1).

Os resultados da análise estatística inferencial indicam que a participação da professores na elaboração do Projeto Educativo de Agrupamento é independente da idade ($X^{2(2)}=5.315$; $p=0.065$; $N=50$).

Verifica-se que a percentagem de professores que afirma ter aplicado e concretizado os objetivos do P. E. A. nas suas práticas letivas, pertence também maioritariamente ao género feminino (78%).

Tabela 32: Teste do Qui-Quadrado com recurso à simulação de Monte Carlo.

| | Value | df | Asymp. Sig. (2- sided) | Monte Carlo Sig. (2-sided) | | | Monte Carlo Sig. (1-sided) | | |
|---------------------------------|-------|----|------------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------|----------------------------|-------------------------|----------------|
| | | | | Sig. | 95% Confidence Interval | | Sig. | 95% Confidence Interval | |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | Lower Bound | Upper Bound |
| Pearson Chi-Square | 5.315 | 2 | .070 | .065 | .060 | .070 | | | |
| Likelihood Ratio | 4.684 | 2 | .096 | .138 | .131 | .145 | | | |
| Fisher's Exact Test | 4.518 | | | .078 | .073 | .084 | | | |
| Linear-by-Linear Association | 4.120 | 1 | .042 | .061 | .056 | .065 | .037 | .033 | .041 |
| N of Valid Cases | 50 | | | | | | | | |

Através da análise da Tabela 33, observa-se que a maior percentagem dos professores que participaram na elaboração do P. E. A. encontra-se com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos (69,2%), seguida dos professores com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos (25,6%), e dos professores entre os 51 e os 65 anos (5,2%). Por outro lado, 63,6% dos professores com idades entre os 36 e os 50 anos não participaram na elaboração do P. E. A. - o que corresponde a sete professores da amostra do estudo.

Também não participaram na elaboração no Projeto Educativo de Agrupamento, 27,3% dos professores com idades compreendidas entre os 51 e os 65 anos e 9,1% dos professores com idades entre os 20 e os 35 anos.

Tabela 33: Resultados relativos à participação dos professores na elaboração do P. E. A. em função da idade.

| | | Idade | | | Total |
|-------|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------|
| | | Entre os 51 e os 65 anos | Entre os 36 e os 50 anos | Entre os 20 e os 35 anos | |
| Não | Frequência | 3 | 7 | 1 | 11 |
| | % Participação | 27.3% | 63.6% | 9.1% | 100.0% |
| | % Idade | 60.0% | 20.6% | 9.1% | 22.0% |
| Sim | Frequência | 2 | 27 | 10 | 39 |
| | % Participação | 5.2% | 69.2% | 25.6% | 100.0% |
| | % Idade | 40.0% | 79.4% | 90.9% | 78.0% |
| Total | Frequência | | 34 | 11 | 50 |
| | % Participação | | 68.0% | 22.0% | 100.0% |
| | % Idade | | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Verifica-se, assim, que não é possível estabelecer nenhuma relação direta entre a faixa etária dos docentes e a aplicação e concretização dos objetivos do P. E. A. nas suas práticas letivas.

7.2. Breves considerações

A leitura e apresentação dos dados expostos, foram o ponto de partida para um conjunto de reflexões, que acabaram por ir além das Questões de Investigação, mas que considerámos importante aqui expor.

O bloco de questões abertas aborda as motivações e as perceções dos professores, no contexto educacional, sobre o modo como cumprem o Projeto Educativo de Escolas, as suas motivações e perspetivas, os seus desconhecimentos, as atualizações através da formação contínua, as novas modalidades no processo de aprendizagem/estratégias/metodologias, os meios de motivação do aluno e o papel do professor, na atual sociedade educativa.

A maioria dos professores apreende o Projeto Educativo de Agrupamento como um documento orientador da política educativa, encarando-o como produtor de informações, sugestões e orientações.

As questões relativas à temática aglutinadora do Projeto Educativo de Agrupamento comprovam o conhecimento teórico que os professores têm acerca deste documento.

Diante do que já foi exposto, formulou-se novamente o problema da presente pesquisa: Quais as perspetivas e o grau de participação dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face ao Projeto Educativo de Escola?

8. Síntese Relevante

A análise dos dados supra apresentados, integrados nesta investigação relativa às perspetivas e ao grau de participação dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na elaboração e na concretização do Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, conduziram-nos às conclusões que, de seguida, passamos a apresentar.

Assim sendo, a primeira questão de investigação diz respeito à imagem que os Professores detêm do P. E. A., enquanto construção teórica. Concluiu-se que a grande maioria dos docentes (82%) entende o P. E. A. como um documento orientador da política educativa de Agrupamento. Este cenário de resposta levou-nos a efetuar a comparação com as ideias defendidas por alguns teóricos que, no caso específico português, alertam para o desfasamento entre a valorização teórica deste documento e a sua aplicabilidade prática. Efetivamente, comprova-se que a maioria dos docentes entende o P. E. A. como um

documento importante, enquanto construção teórica, sendo, agora, lícito averiguar a postura destes mesmos docentes, no que concerne à aplicação do documento. Por outro lado, cerca de 18% dos docentes ainda não entendem a filosofia que está na base do P. E. A., conferindo-lhe um sentido que fica muito aquém de todas as suas potencialidades: enquanto 14% vêm este documento como meramente analítico e de regulação das problemáticas do Agrupamento, 4% entendem o P. E. A. como uma imposição legal. Estas perspetivas patenteiam um saber lacunar acerca deste diploma, o que poderá ter repercussões, no que diz respeito à aplicação do mesmo.

Por outro lado, com base na questão relativa às temáticas aglutinadoras do P. E. A., comprova-se que a generalidade dos Professores tem conhecimento acerca das mesmas. No entanto, esta questão, por si só, não nos permite aferir, nem acerca do conhecimento real que estes mesmos Professores têm do P. E. A., nem acerca da utilização que fazem do mesmo, nas suas práticas letivas e na sua relação com a Escola.

As questões 8 e 10 pretenderam ilustrar o cenário que antecedeu a edificação do P. E. A.. Importa realçar que os questionários e os relatórios referidos pelos inquiridos são, efetivamente, documentos de análise diagnóstica válidos e que, de acordo com o exposto, comprovam a consulta feita à comunidade educativa, sendo esta um dos itens importantes, para a elaboração do documento. Conclui-se, desta forma, que os professores reconhecem que o P. E. A. na sua estruturação, levou em conta o contexto em que se inseria e as necessidades do mesmo, tal como é pressuposto.

Pela análise das questões 14 e 15, comprovou-se a relação de complementaridade entre os Regulamento Interno de Agrupamento, o Projeto Educativo de Agrupamento, o Projeto Curricular de Agrupamento e o Projeto Educativo de Agrupamento e a consciência, por parte dos Professores, acerca deste facto. Esta constatação vai ao encontro não só do pressuposto nos diplomas legais, como também nos princípios orientadores de uma Escola cada vez mais Autónoma.

As questões 16 e 17 levaram-nos a concluir que os Professores, além de conscientes relativamente ao acima referido, afirmam utilizar, na sua quase generalidade, as diretrizes e os objetivos do P. E. A. e as orientações do P. C. A., na elaboração do P. A. A. e dos P. C. T.. Ou seja, dizem colocar em prática a complementaridade pressuposta nos diplomas legais, aquando da elaboração deste documento.

Pelo exposto, concluiu-se que, relativamente à primeira questão de investigação (imagem que os Professores detêm do P. E. A., enquanto construção teórica), existe uma consciência geral acerca deste documento, tanto no que diz respeito à sua essência

(documento orientador da política educativa de Agrupamento), como às suas temáticas aglutinadoras, aos pré-requisitos subjacentes à sua elaboração (realização de inquéritos, relatórios e consulta à comunidade) e à relação de complementaridade com outros documentos, tais como o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Agrupamento. Após se aferir acerca da imagem que os Professores têm do P. E. A., é importante tentar perceber a forma como estes atores contribuem para a sua construção e o utilizam diariamente, nas suas práticas letivas.

A segunda questão de investigação pretendeu aferir acerca dos conhecimentos e perspetivas que os professores que têm do P. E. A., de forma a analisar o conhecimento e as perspetivas dos atores da prática pedagógica, relativamente a este documento e relaciona-se diretamente com a sexta questão de investigação, que pretendeu dar-nos a conhecer a imagem que os Professores têm dos valores do P. E. A. e com a questão de investigação sete acerca da relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e os P. C. A./P. C. T..

Concluiu-se que, atualmente, a generalidade dos Professores tem consciência da existência deste documento no Agrupamento, tendo a grande maioria (80%) tomado conhecimento acerca do P. E. A. no momento da sua elaboração, o que nos permitiu aferir acerca da consulta que lhes foi feita, enquanto elementos integrantes da comunidade educativa e da consciência acerca da operacionalização dos mecanismos necessários para a sua edificação. Este cenário de resposta está em sintonia com alguns documentos do Agrupamento, nomeadamente com a Ata do Conselho de Docentes, representativo do 1º Ciclo do Ensino Básico, do início do ano letivo, de 2010/2011, onde se procedeu à análise da proposta final para o P. E. A.. Esta proposta foi apresentada por um Grupo de Trabalho, tendo em conta as opiniões dos vários Órgãos do Agrupamento. É ainda importante referir que o Agrupamento se preocupa com a divulgação deste documento junto dos Professores e da restante comunidade educativa (disponibilizando-o na Web, entre outros), o que vem sublinhar o destaque atribuído ao mesmo para o funcionamento, gestão e orientação do Agrupamento, melhor identificando a sua política educativa.

A questão 13 diz respeito à adequação do documento às necessidades educativas dos alunos do 1º ciclo, notando-se que a larga maioria (84%) dos inquiridos o considera adequado, na medida em que leva em conta e dá conta das problemáticas, objetivos, metas de aprendizagem e estratégias para este nível de ensino. No entanto, se considerarmos que apenas 10% dos Professores reconhece a adequação entre o P. E. A. e as estratégias, somos levados a refletir acerca do menor carácter prático associado a este documento, em comparação com a perspetiva mais teórica que lhe é atribuída. Esta ideia é reforçada nas

questões 18 e 19: uma parte significativa dos inquiridos (26%) confessa que apenas leva, esporadicamente, em conta as diretrizes do P. E. A. no momento da realização das suas planificações (questão 18) e 30% dos Professores consideram que as suas atividades seguem de modo parcial as diretrizes do Projeto Educativo de Agrupamento, Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto Anual de Atividades (questão 19). Será pertinente refletir acerca destas respostas, nomeadamente no que diz respeito ao número de Professores mais elevado do que o desejável que continua a não atribuir ao P. E. A. a autoridade necessária, de forma a transportá-lo do contexto teórico, para o campo das ações e das práticas letivas. Esta análise ganha continuidade quando confrontada com a questão 21, em que uma percentagem de 28% dos Professores refere que as diretrizes do P. E. A., P. C. A. e do P. A. A. são apenas utilizadas parcialmente nas atividades do Agrupamento.

Note-se que 60% dos Professores (questão 23) vê no P. E. A. uma boa base da prática letiva, do P. C. T. e do P. A. A. e que 30% salienta o seu contributo a nível organizacional, aceitando o papel deste documento no reforço da relação entre escola e a comunidade educativa (questão 24), ao nível da formação e dos objetivos estratégicos (26%), da organização e da gestão das práticas letivas (20%), da ligação entre a escola e a comunidade educativa (18%), da formação a nível das práticas docentes (18%) e da consideração das especificidades educativas da comunidade (10%).

Em síntese e relativamente a estas questões de investigação (conhecimentos e perspetivas que os professores que têm do P. E. A., imagem que os Professores têm dos valores do P. E. A. e relação que os Professores estabelecem entre o P. E. A. e os P. C. A./P. C. T.), percebemos que ainda existe um número significativo de Professores a não ter as melhores perspetivas acerca do P. E. A..

A terceira questão de investigação diz respeito à importância que os Professores atribuem ao P. E. A., de forma a analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica, avaliar a lógica de funcionamento expressa neste documento e avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola.

Assim, com a questão 12 tentou-se aferir acerca da adequação do P. E. A. às necessidades educativas e à realidade do Agrupamento, tendo-se constatado que a generalidade dos Professores (84%) considera que esta adequação é efetiva, por este se tratar de um documento regulador/orientador (24%), adequado às necessidades e ao sucesso dos alunos (12%), às necessidades diagnosticadas da comunidade educativa (12%), às especificidades, objetivos e necessidades do Agrupamento (10%), entre outros.

Concluiu-se que, a este nível, os Professores reconhecem ao P. E. A. um importante papel no funcionamento da Escola/Agrupamento, estando adequado à realidade de que faz parte integrante.

A quarta questão de investigação diz respeito à relação entre o P. E. A. e a vida prática da Escola, avaliando a dinâmica de funcionamento da última.

Neste âmbito, os Professores foram inquiridos acerca do cumprimento do P. E. A. (questão 22), tendo-se chegado à conclusão de que a maioria dos docentes (76%) considera que os objetivos foram cumpridos, neste ano letivo, mas uma percentagem de 24% dos Professores considera que o contrário sucedeu.

A quinta questão de investigação trata da relação que os professores estabelecem entre o P. E. A. e as suas práticas letivas, de forma a analisar o envolvimento dos atores no cumprimento do P. E. A..

Com base na questão 20, concluiu-se que grande parte dos docentes (46%) utiliza as diretrizes e orientações do P. E. A. como base na elaboração do Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), do Plano Anual de Atividades (P. A. A.) e do Projeto Curricular de Agrupamento (P. C. A.), 34% refere que cumpre o Projeto através das atividades contempladas no Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), destacando-se ainda a aplicação do P. E. A. nas atividades propostas no P. A. A..

A questão de investigação oito refere-se à participação que os professores têm na elaboração e concretização do P. E. A., de forma a analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do documento.

Quanto à participação na elaboração do P. E. A. (questão 5), apenas uma pequena percentagem (6%) desconhece quem tenha participado na sua elaboração, embora esta resposta entre em contradição com o exposto na Ata do Conselho de Docentes supra referida, sendo que 78% dos Professores afirmam ter participado na elaboração do P. E. A. (questão 6), quer indiretamente (87,2%), quer diretamente (12,8%), tal como nos é mostrado nas respostas à questão 7.

Ainda no âmbito desta questão de investigação, e tal como anteriormente se referiu, a elaboração do P. E. A. teve por base documentos de consulta à comunidade educativa, de forma a melhor adequar o P. E. A. às necessidades e exigências contextuais.

Intentámos ainda, de forma a melhor caracterizar o universo de professores inquiridos, estabelecer a relação entre a participação na elaboração do P. E. A. e traços de género e de idade.

Relativamente ao primeiro item (Tabela 31), verificou-se que a maior percentagem de docentes que não participou na elaboração do P. E. A. é do género feminino. Curiosamente, do universo de professores que participou na elaboração do P. E. A., a maior percentagem pertence ao género feminino. Claro que, se tivermos em consideração que existe um maior número de mulheres a desempenhar funções de docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta situação não pode ser considerada como pertinente nem nos poderá levar a outro tipo de ilações acerca da relação entre o género e a participação na construção do P. E. A.. O mesmo terá de ser dito relativamente à tentativa de se estabelecer uma relação entre o género do professor e a aplicação/concretização dos objetivos do P. E. A. nas suas práticas letivas.

Por outro lado, após análise da Tabela 33, em que se pretende aferir acerca da existência de uma relação de frequência entre a participação dos professores na elaboração do P. E. A. e a faixa etária, deparámo-nos com uma maior participação (69,2%) por parte de docentes com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, em oposição (5,1%) aos professores entre os 51 e os 65 anos. Efetivamente, poderíamos concluir que os docentes que se integram na percentagem mais baixa se revelam, pela idade, menos motivados e predispostos em alterarem as suas práticas letivas e a relação que mantêm com a Escola. No entanto, não nos podemos esquecer que os professores inquiridos se situam maioritariamente entre os 36 e os 50 anos, fator que condicionou os resultados deste estudo, não nos sendo possível estabelecer qualquer tipo de relação entre a faixa etária e a participação na construção deste documento, ou até mesmo a sua aplicação/concretização.

Em suma, não é possível estabelecer, com base nos dados deste estudo, qualquer tipo de relação entre a participação na elaboração e concretização do documento em análise e fatores como o género, a idade ou a situação profissional dos inquiridos. Não significa isto, no entanto, que esta não se constituísse numa análise relevante no contexto de outro Agrupamento, que apresentasse uma diferente caracterização do universo inquirido ou num estudo extensivo.

CONCLUSÃO

Em conclusão, o grande objetivo deste trabalho foi contribuir para a análise da importância que o Projeto Educativo pode ter na escola, relacionando-a com o modo como foi elaborado e, principalmente, como foi aplicado e executado, o que consideramos ter sido conseguido.

Consequentemente, intentámos uma vasta área de estudo, de forma a melhor apresentar e analisar a temática que nos propúnhamos a desenvolver. Para este efeito, após se delinear a moldura concetual teórica, através da revisão da literatura acerca do tema, abordaram-se os conceitos de Projeto Educativo de Escola/Agrupamento, Autonomia de Escola/Agrupamento e Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pela análise da literatura, concluiu-se que o Projeto Educativo está associado a uma situação de reforma do sistema educativo, permitindo a criação de uma verdadeira comunidade educativa e cruzando-se com conceitos como Autonomia (concretizada na elaboração de um Projeto Educativo próprio, construído e executado de forma participada) e Prática Pedagógica (ato educativo e social).

Ainda com base nos estudos teóricos, concluiu-se que o Projeto Educativo deve ser realista, simples, viável e flexível, relacionando-se com o Projeto Curricular de Agrupamento e os Projetos Curriculares de Turma, entre outros documentos específicos de cada Agrupamento.

Por outro lado, apesar da diversidade de metodologias verificadas e que podem estar na base da construção de um Projeto Educativo, é essencial cumprir com o definido nos seguintes eixos: diagnosticar, programar ação e avaliar.

Para a realização do estudo empírico, optámos por uma metodologia que teve por base não só a distribuição e análise de inquéritos por questionário, aplicados aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com Turma, de um determinado Agrupamento, como também uma análise documental.

Assim sendo, essa metodologia alicerçou-se nas oito questões de investigação, estruturais a este trabalho que nos permitiram melhor aferir acerca da temática em análise.

A primeira questão de investigação, respeitante à imagem que os Professores detêm do Projeto Educativo de Agrupamento, enquanto construção teórica, permitiu concluir-se que a grande maioria dos docentes (82%) entende o P. E. A. como um documento orientador da política educativa de Agrupamento.

A segunda questão de investigação pretendeu aferir acerca dos conhecimentos e perspetivas que os professores que têm do Projeto Educativo de Agrupamento, tendo-se concluído que a generalidade dos Professores tem conhecimento da existência deste

documento no Agrupamento e consciência acerca da operacionalização e dos mecanismos necessários para a sua concretização permitindo o seu envolvimento como atores da prática pedagógica.

A terceira questão de investigação relacionada com a importância que os Professores atribuem ao Projeto Educativo de Agrupamento, permitiu concluir que os docentes reconhecem no documento um importante papel no funcionamento do Agrupamento, estando o mesmo adequado à realidade do Agrupamento.

A quarta questão de investigação pretendia delinear a relação entre o Projeto Educativo de Agrupamento e a vida prática da Escola, avaliando-se a dinâmica de funcionamento da última, tendo-se chegado à conclusão de que a maioria dos docentes (76%) considera que os objetivos delineados no documento foram cumpridos e que é uma mais valia para a prática docente.

A quinta questão de investigação tratou da relação que os professores estabelecem entre o Projeto Educativo de Agrupamento e as suas práticas letivas, analisando-se o envolvimento dos docentes como atores no cumprimento do documento e concluindo-se que grande parte dos docentes utiliza as diretrizes e orientações do mesmo como base na elaboração do Projeto Curricular de Turma (P. C. T.), do Plano Anual de Atividades (P. A. A.) e do Projeto Curricular de Agrupamento (P. C. A.).

A sexta questão de investigação relacionou-se com a imagem que os professores têm dos valores do Projeto Educativo de Agrupamento, tendo uma percentagem significativa de professores (70%) considerado que as atividades/metodologias/estratégias desenvolvidas com as turmas levam em consideração, de modo direto, as orientações e diretrizes do P. E. A., do P. C. A. e do P. A. A., enquanto a outra parte dos docentes considera que as suas atividades seguem de modo parcial, ou indireto, as diretrizes dos mesmos documentos.

A sétima questão de investigação pretendeu aferir acerca da relação que os professores estabelecem entre o Projeto Educativo de Agrupamento e os Projetos Curriculares de Agrupamento e de Turma, concluindo-se que o contributo do P. E. A. é importante ao nível dos objetivos estratégicos, da organização e da gestão das práticas docentes para a elaboração do P. C. A. e do P. C. T. através das suas linhas orientadoras.

A oitava questão de investigação referiu-se à participação que os professores têm na elaboração e concretização do Projeto Educativo de Agrupamento, de forma a analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do documento, tendo a maioria dos professores não só participado na elaboração do documento, quer diretamente, quer indiretamente, como também concretizado o mesmo.

A análise dos processos, dos procedimentos e dos documentos utilizados pelo Agrupamento, no que concerne ao Projeto Educativo, foram um elemento necessário à compreensão, quer da opção pela lógica de funcionamento aí definida, quer pela compreensão e explicação dos reflexos desta lógica no quotidiano da escola, tendo-se revelado frutífera para a clarificação da natureza, da importância e dos limites das suas potencialidades, no funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, os questionários realizados constituíram-se como um elemento primordial deste estudo. Com a análise dos mesmos concluímos acerca da existência de uma consciência geral acerca do Projeto Educativo de Agrupamento, enquanto documento orientador da política educativa do Agrupamento.

Os professores inquiridos mostraram conhecer temáticas aglutinadoras do Projeto Educativo de Agrupamento, os pré-requisitos subjacentes à sua elaboração e a relação de complementaridade com outros documentos, tais como o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Agrupamento ou como os restantes documentos operativos (Plano Anual de Atividades e Projetos Curriculares de Turma).

No entanto, apesar do exposto e da maioria dos Professores reconhecer ao Projeto Educativo de Agrupamento um importante papel no funcionamento da Escola/Agrupamento, estando adequado à realidade de que faz parte integrante, verificou-se que ainda existe uma pequena amostragem que continua a resistir e a contrariar as exigências de uma Escola que se pretende cada vez mais Autónoma, Democrática e Eficiente, não atribuindo a devida aplicabilidade e concretização ao P. E. A. e não tendo as perspetivas mais corretas acerca deste documento.

Claro que acreditamos que, muitas vezes, a utilização que se faz do Projeto Educativo de Agrupamento não é consciente, na medida em que os objetivos e as metas expressas neste documento também se encontram incluídos noutros, de que os Professores indubitavelmente se servem na sua prática letiva diária.

Assim sendo, embora este documento se tenha vindo a impor na vida do Agrupamento, a nova conceção de Escola, de que o Projeto Educativo de Agrupamento é parte integrante, ainda não está totalmente enraizada e consolidada, existindo uma eficácia ainda lacunar, na aplicação do P. E. A. na vida prática da(s) Escola(s).

Uma possível justificação para este facto prende-se com o atual contexto político-educativo. Mas cabe ao Agrupamento encontrar os mecanismos necessários para motivar e integrar estes docentes, apelando à sua colaboração e participação, em prol de um ensino com cada vez maior qualidade.

Em suma, o intuito desta investigação não é esgotar o assunto nem apresentar um conceito conclusivo, porque, sendo a educação um processo contínuo e complexo, encontra-se em constante construção e aperfeiçoamento. Desta forma, qualquer realidade pode ser observada sob diferentes perspetivas.

Dada a importância que o Projeto Educativo de Agrupamento assume no contexto do Sistema Educativo será importante assegurar a forma como o mesmo é instituído em cada Escola/Agrupamento, na medida em que a sua aplicabilidade depende grandemente do grau de aceitação por parte dos Professores.

Assim sendo, o Projeto Educativo de Agrupamento não pode ser imposto nem visto como um avolumar do trabalho burocrático dentro de uma instituição escolar, tem de ser aceite unanimemente como um documento comum de partilha, como uma base de trabalho, como a impressão digital de uma Escola.

Para que tal aconteça, dever-se-á alargar o âmbito deste estudo de caso a um maior número de Agrupamentos possível e a todos os níveis abrangidos pela escolaridade obrigatória, na medida em que a aceitabilidade do Projeto Educativo de Agrupamento estará sempre condicionada pelas perspetivas que os professores têm do documento e pela autoridade que lhe conferem.

Por outro lado, ao se garantir que os Professores confirmam autoridade ao Projeto Educativo de Agrupamento estar-se-á a assegurar a sua aplicabilidade nas práticas letivas diárias, garantindo que o documento não seja desvirtuado na sua essência e seja concretizado.

Como sugestão, fica a ideia de que é possível ajustar as perspetivas e a participação dos docentes face ao Projeto Educativo de Agrupamento.

Num primeiro momento, poder-se-á constituir, no Agrupamento, um grupo de trabalho que trataria da aplicação e tratamento local de questionários à generalidade dos Professores, acerca da temática em análise, partilhando, posteriormente, as conclusões nos Conselhos Pedagógico e Geral.

De seguida, este estudo seria alargado às comunidades educativas existentes no concelho, aferindo-se a opinião das mesmas acerca das perspetivas e da concretização do P. E. nos vários Agrupamentos. Os dados obtidos seriam analisados no Conselho Municipal de Educação.

Deste trabalho começariam a nascer orientações fulcrais para a construção de novos Projetos Educativos de Agrupamento, no contexto de uma Escola que cumpriria com os desígnios do século XXI, e que se exige cada vez mais autónoma e participada.

Terminamos com as palavras de Aires por as considerarmos como uma situação desejável para cada Escola/Agrupamento, num contexto ideal e permeável à aplicabilidade e concretização do Projeto Educativo de Agrupamento e ao conseqüente sucesso escolar e realização profissional de todos os docentes:

“... a atualidade (...), molde do futuro de todo um século, exige que não deixemos adormecer a discussão sobre os grandes princípios da escola pública portuguesa”. É necessário continuar a acalantar a capacidade de sonhar que ainda subsiste dentro de cada um de nós, “... um sonho. O sonho de uma escola pública pacificada. Uma escola onde se insere uma atmosfera de cordialidade, respeito, responsabilidade e profissionalismo. Currículos bem adaptados à idade dos jovens e à época em que vivem. Sensibilidade e apoio justo às dificuldades das crianças. Professores que ensinam, alunos que aprendem. Aulas em que se ouve, se discute e se partilha com reverência, mas com espírito aberto. Salas confortáveis e tecnologicamente avançadas. Dirigentes e formadores com elevadas qualificações e... sensatez. Ver um sorriso em cada rosto, à saída de mais um dia de trabalho na escola” (Aires, 2011, p. 119 e 120).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. M. (2011). 19 Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa. Lisboa: Edições Sílabo.

Alarcão, I. (1996). “Projetos de Investigação”, in Campos, B. (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, p. 80/88. Lisboa: IIE.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.^a edição. Lisboa: Almedina.

Albalat, V. B. (1989). *Projeto Educativo*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Alonso, L. (1987). “O currículo”. Porto, *Cadernos Correio Pedagógico*, nº 121, novembro. Lisboa: Edições Asa.

Álvarez, M. (1995). “Autonomia da Escola e Profissionalização da Direção Escolar”, in *Administração Escolar*, pp. 41/56, *Inovação (Revista)*, Vol. 8, nº 1 e 2. Lisboa: IIE.

Alves, J. M. (1995). “Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas”. *Cadernos Correio Pedagógico* nº 5. Porto: Edições Asa.

Alves, M. P. e Flores, M. A. (2009). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação – Clarificar conceitos e fundamentar práticas*. Mangualde: Pedagogo.

Alves, M. P. e Machado, E. A. (2009). Para uma perspetiva dialógica da avaliação de escola, in Alves, M. P. e Machado, E. A. (org). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 97-108.

Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGraw-Hill.

Antúñez, S. (1995). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó Editorial.

Ardoino, J., Barbier, R. e Giust-Desprairies, F. (1998). Entrevista com Cornelius Castoriadis, in Barbosa, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 50-72.

Azevedo, J. (1994), *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre Política Educativa*, 1^a Edição. Porto: Edições Asa.

Bajoit, G. (1988). “Exit, voice, loyalty ... and apathy: les réactions individuelles au mécontentement”, *Revue Française de Sociologie*, p. 325/345. XXIX.

- Ballion, R. (1982). *Les Consommateurs d' école*. Paris: Stock/Pernoud.
- Barbetta, P. A. (2001). *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Livros da série didática – Editora Universidade Federal de Santa Catarina Campus.
- Barbier, J. M. (1991). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). “Fazer da escola um Projeto”, in Canário, Rui (org.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*, p. 17-55. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1993). O Projeto “Super Star”, *Cadernos Correio Pedagógico*, nº 72. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (1994). Do “Projeto Educativo” à Planificação e Gestão Estratégica da Escola, in *Noesis (revista)*, p. 26/28, nº 31. Lisboa: IIE.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Edição do Ministério da Educação - Coleção Educação para o Futuro.
- Barroso, J. (1997). “Dez anos de Lei de Bases: a Reforma da Escola”, in *Noesis (revista)* p. 41/46, nº 41. Lisboa: IIE.
- Bates, F. L. e Murray, V. R. (1981). “L'École Système de comportements” in *Sociologie de l' École*. Paris: Bordas.
- Bates, F. L. (1992). “A Escola Sistema de Comportamentos”, in *Administração Escolar*, pp.17/29, Caderno nº 2, Módulo I. Porto: ISET.
- Beillerot, J. (1985). *A Sociedade Pedagógica*. Porto: RES Ed..
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Borges, P. (1992). “Os desafios do Novo Modelo de Direção e Gestão”, in *Noesis (revista)*, p. 25/26, nº 25. Lisboa: IIE.
- Bourdieu, P. (1974). *Avenir de classe et causalité du probable*. *Revue Française de Sociologie*, XV, p. 43-73.

- Bourdieu, P. (1974). *Avenir La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourguière, E., e al. (1987). *Contrats et Education*. Paris: Éditions l' Harmattan.
- Boutinet, J. P. (1986). “Les concept de projet et ses niveaux”, in *Education Permanente*, nº 86.
- Boutinet, J. P. (1990). “Anthropologue du Projet”. Paris: PUF.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada*. Lisboa: Texto Editora.
- Broch, M. e Cros, F. (1992). “Elaborar um Projeto de Escola: sim, mas como?” in Canário, Rui (org.) - *Inovação e Projeto Educativo de Escola*, p. 135/173. Lisboa: Educa.
- Canário, M. B. (1992). “Escolas Profissionais: Autonomia e Projeto Educativo”, in Canário, Rui (org.) - *Inovação e Projeto Educativo*, p. 109-133. Lisboa: Educa.
- Canário, M. B. (1994). Sugestões para o início da realização de um P. E. E., in *Noesis (revista)*, p. 25, nº 31. Lisboa: IIE.
- Canário, R. (1992). “O estabelecimento de Ensino no Contexto Local”, in R. Canário (org.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*, p. 57/85. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). “Estabelecimentos de Ensino. A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos” in Nóvoa A. (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*, p. 165/187. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cardeano, N. (1993). *O Projeto Educativo na Mudança da Escola*. Instituto Politécnico da Guarda, polic.
- Carvalho, A. D. e Afonso, M. (1993). “Projeto de Escola – para um Esclarecimento dos Conceitos e das Práticas”, in Carvalho, A. (org.) - *A Construção do Projeto de Escola*, p. 10/47. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Chiavento, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. São Paulo: MC GrawHill.

- Clanet, C. (1990). “Vers une articulation des approches disciplinaires dans l’abord de la complexité” in Actes du colloque les nouvelles formes de la recherche en éducation. Paris: ANDSMA, AFIRSE.
- Clímaco, M. C. (1991). “Os indicadores e desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa” in Inovação, Vol. IV, nº 23.
- Clímaco, M. C. (1992). “Uma gestão para os anos 90?” in Noesis (Revista), p. 12/14, nº 25. Lisboa: IIE.
- Cohen, M., March, J. G. e Olsen, J. P. (1972). “A garbage can model of organizational choice” in Administrative Science Quarterly, p. 1-25.
- Cool, C. (1989). Psicologia e Curriculum. Barcelona: Ed. Laia.
- Correia, J. A. (1989). Inovação pedagógica e formação de professores. Porto: Ed. Asa.
- Cortesão, L. (1993). “Projeto, Interface de expectativa e Intervenção” in Leite, E. et al (org.) (1993) - Trabalho de Projeto 2, p. 81/90. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. A. (1994). Gestão Escolar – Participação, Autonomia. Projeto Educativo da Escola. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: Edições Asa.
- Crato, N. (2006). O “eduquês” em discurso direto” – Uma crítica da pedagogia romântica e construtiva. Lisboa: Gradiva.
- Cros, F. e Obin, J. P. (1991). “Project d’ établissement”. Paris: Ed. Hachete.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). “L’ acteur et le Système. Les contraintes de l’action collective”. Paris : Éditions du Seuil.
- Curado, A. (1994). “A Construção do P.E.E.” in Noesis (revista), pp. 38/43, nº 31. Lisboa : IIE.
- Demailly, L. (1990). “Modeles de formation continue et stratégies de changement” in Innovations, 19-20, pp. 7-25.
- Demailly, L. (1991). Le Collège: Crise, Mythes et Métiers. Lille : Press Universitaire de Lille.

- Derouet, J. L. e al. (1989). “Coherence et dynamique des établissements scolaires : études sociologiques” in Actes du colloque de Tours, 25-26 Avril 89. Tours: C.D. D. P. D’ Indre-et-Loire.
- Derouet, J. L. (1992). École et justice. De l’égalité des chances aux compromis locaux. Paris: Ed. Métailié.
- Dupont, P. (1984). “Gerer un établissement scolaire aujourd’ hui ... c’est avant tout être en relation” in Revista da Universidade de Aveiro, nº 5, p. 5-18.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação – o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Etzioni, A. (1989). Organizações Modernas. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Ferreira, H. (1995). “Fundamentos Organizacionais do Projeto Educativo” in Administração Escolar, pp.191/205, Inovação (revista), vol. 8, nº 1 e 2. Lisboa: IIE.
- Formosinho, J. (1989). “Do Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa”, in Revista Portuguesa de Educação, p. 53/86, 1989 – 2. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1992). Projeto Educativo, Clarificação Conceitual. Braga: (texto policopiado).
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). Equipa Educativas – Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- Garandy (1972). L’ alternative – changer le monde et la vie. Paris: Ed. Laffont.
- Gimeno, S. (1978). El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica. Madrid: Morata.
- Grilo, M. (1996). “A construção da inovação nas escolas”, in B. Campos (org.) Investigação e inovação para a qualidade das escolas, p. 20/33. Lisboa: IIE.
- Hall, R. (1984). Organizações – Estruturas e Processos, 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil.

- Hess, R. (1978). “Lexique de l’analyse institutionnelle” in L’ École de Vincennes s’ explique. Paris: Revue Pour.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2009). Investigação por Questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Horton, P. B. (1981). Sociologia. Lisboa: MC GrawHill.
- Horton, P. B. (1992). “O Ciclo da vida profissional dos professores”, in Nóvoa, A. (coord.) - Vidas de Professores, p. 31-62. Porto: Porto Editora.
- Kelly, A. V. (1981). O Currículo, Teoria e Prática. São Paulo: Harper e Row.
- Kozma, T. (1981). “Recherche sur la structure de l’école en Hongrie”, in Sociologie de l’École. Paris: Bordas.
- Lapassade, G. (1978). “Bref Historique de l’ analyse institutionnelle” in L’ Analyse Institutionnelle em crise ? L’ École de Vincennes s’ explique. Paris: Revue Pour.
- Leite, C. (2000). Reflexão do Curso promovido pelo DEB. L
- Leite, E. e al. (1990). Trabalho de Projeto, Vol. II. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E. e al. (org.) (1993). Trabalho de Projeto 2. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, M. J. (1990). Plano Anual de Escola, Projeto Curricular. Porto: (texto policopiado).
- Lima, L. (1992). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1995). “ A Administração Escolar, Reflexões em Confronto” in Administração Escolar, pp. 7/40, Inovação (revista), vol.8, nº 1 e 2. Lisboa: IIE.
- Macedo, B. (1991). “Projeto Educativo de Escola: do porquê Construí-lo à Génese da Construção”, Inovação (revista), vol. 4, nº 2 e 3. Lisboa: IIE.
- Macedo, B. (1994). “A Construção do P. E. E.” in Noesis (revista), p.20-24, nº 31. Lisboa: IIE.
- Macedo, B. (1995). A Construção do Projeto Educativo de Escola – Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola. Lisboa: IIE.

- Madeira, A. (1995). “A importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projeto Educativo de Escola”, in *Administração Escolar*, p. 167-189, *Inovação (revista)*, vol. 8, nº 1 e 2. Lisboa: IIE.
- Madeira, A. e Costa, A. (1997). *A Construção do Projeto Educativo de Escola – Estudos de casos no Ensino Básico*. Coleção *Desenvolvimento das Organizações Escolares*. Lisboa: IIE.
- March, J. e Olsen, J. (1981). *Teoria das Organizações*. Rio de Janeiro: Edições Getúlio Vargas.
- Moreira, João M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra, Edições Almedina.
- Morin, E. (1983). “Peut-on concevoir une science de l’autonomie”, p. 318 in *L’auto-organisation, de la Physique au Politique*, colloque de Cerisy. Paris: Ed. Seuil.
- Morin, E. (1986). *Para sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Editeur.
- Munoz Sedano, A. e Roman Perez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Nóvoa, A. (1992). “A avaliação participativa no decurso dos projetos” in *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. e al. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (coord.) e al. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote / IIE.
- Nóvoa, A. (1995). “Para uma análise das instituições escolares” in A. Nóvoa (coord.) - *As Organizações Escolares em Análise*, p. 15-43. Lisboa: Publicações D. Quixote / IIE.
- Paraskeva, J. e al. (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Pedago.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Edições D. Quixote / IIE, 2ª Edição.
- Rey, R. e SantaMaria, J. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro: de la Teoria à la Acción Educativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Rodrigues, C. (2011). Governação de organizações públicas em Portugal: a emergência de modelos diferenciados. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rodríguez, M. (1985). “El ideário educativo”, in O. Saenz (org.) - Organización Escolar. Madrid: Anaya.
- Roldão, M. C. (1999). Como construir um Projeto Curricular de Escola?. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular – fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. e Marques, R. (1999). Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Rosnay, J. (1981). “L’approche systemique appliquée à l’établissement scolaire”, in Sociologie de l’École. Paris: Bordas.
- Sack, R. (1981). “Une typologie des reformes de l’éducation” in Perspectives, Vol. XI, nº 1.
- Santana, C. (2011). O ensino passado a limpo – Um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (1993). “A escola e as Autonomias”. Cadernos Correio Pedagógico, nº 9. Porto: Edições Asa.
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N. e Damião H. (2010). O valor de educar, o valor de instruir. Coleção Questões Chave na Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sedas Nunes, A. (1968). Sociologia e ideologia do desenvolvimento. Lisboa: Moraes Editores.
- Silva, M. I. (1994). “Projetos na Escola e o P. E. E.” in Noesis (revista), pp.16/19, nº 31. Lisboa: IIE.
- Stenhouse, L. (1987). La Investigación como Base de la Enseñanza. Madrid: Morata.

- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. London: Pan.
- Tourainne, A. (1984). *Le retour de l'acteur*, Paris: Fayard.
- Triviños, A. N. S. (1986). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Unesco (1980). “O Educador e a abordagem sistémica”. Lisboa: Ed. Estampa.
- Vilar, A. M. (1990). *Desenvolvimento Curricular – Textos orientadores*. Porto: (texto policopiado).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. 2nd edicion. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Weick, K. E. (1974). “Educational organizations as loosly compled systema” in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, nº 1, p. 1-9.
- Zabalza, M. (1992). “Do currículo ao Projeto de Escola”, in Canário, Rui (org.) - *Inovação e Projeto Educativo de Escola*, p. 87-107. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro – Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro – Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto – Planos Curriculares do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Despacho 141/ME/90, de 17 de agosto – Atividades de Complemento Curricular.

Despacho 142/ME/90, de 17 de agosto – Área Escola.

Decreto-Lei nº 115-A/91, de 4 de maio - Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio – Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 1 nº 33/93, de 26 de abril - Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Despacho 113/ME/93, de 23 de junho – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – Medida 5.

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro – Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Despacho 130/ME/96, de 8 de julho – Programa de reforço da Autonomia das Escolas.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho – Preparação da Aplicação de um novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas.

Projeto para discussão pública: Autonomia e Gestão das Escolas, Ministério da Educação, janeiro de 1998.

Lei nº 24/99, de 22 de abril – Primeira Alteração ao Decreto-Lei nº 115-A/ 98, de 4 de maio.

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho - Define as competências das estruturas de Orientação Educativa.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Define a organização e a gestão do currículo escolar nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de maio - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Ministério da Educação, DEB (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação, DEB (2004), Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto - Revisão da organização curricular dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Despacho Normativo nº 13A/2012, de 5 de junho – Organização (curricular e gestão) referente ao ano letivo 2012/2013.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho - Consagra o direito à educação como ação formativa orientada para o desenvolvimento global dos agrupamentos e comunidades educativas: a administração e a gestão das escolas como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e definição de princípios que visam uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas do Ensino Básico.

GLOSSÁRIO

Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (P. E. E./P. E. A.): Documento que consagra a orientação educativa da Escola/Agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a Escola/Agrupamento se propõe cumprir a função educativa, permitindo a administração das políticas educativas. É também um instrumento orientador e indutor das mudanças transformadoras da ação educativa e um elemento estruturante do planeamento e gestão da Escola/Agrupamento.

Autonomia da Escola/Agrupamento: É o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, reconhecido à Escola/Agrupamento como instituição, no quadro do seu Projeto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe são/estão consignados. A autonomia pressupõe também a valorização da afirmação da identidade de uma Escola/Agrupamento, dos poderes periféricos, da mobilização local dos atores e da contextualização da ação política, social, cultural e histórica, num contexto de interdependência.

Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: É um ato educativo (dos alunos ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade, no ensino básico) que deve ter por base a reflexão e a capacidade de auto análise, por parte de um professor, visando a criação/adoção de novas estratégias que permitam a resolução de problemas e promovam o sucesso (Alarcão e Tavares (2003, p. 45). É também um facto social que não se pode indissociar da teorização, elevando o saber pedagógico ao nível investigativo e científico e incorporando experiências novas, conhecimentos construídos e adquiridos a partir de uma remodelação em função das mudanças das práticas docentes.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário de Recolha de Dados

QUESTIONÁRIO

O Questionário que se segue é anónimo e confidencial, visando a recolha de dados para um trabalho de investigação sobre as perspectivas e o grau de participação dos Professores Titulares de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico no Projecto Educativo de Agrupamento, no âmbito de um Mestrado em Ciências de Educação.

São seus destinatários os Professores Titulares de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A colaboração destes docentes é importante através do preenchimento das questões que se seguem e solicita-se que respondam com clareza e sinceridade.

Muito obrigado pela sua colaboração e participação.

Por favor, assinale com um "X" a resposta escolhida e/ou preencha os espaços que correspondem à sua situação.

A) Conceptualização do Projecto Educativo de Agrupamento

1. O que entende por Projecto Educativo de Agrupamento (PEA)? (pf, preencha apenas uma e só uma resposta)
- Instrumento obrigatório perante a Lei
 - Documento orientador da política educativa do Agrupamento
 - Documento de análise e regulação dos problemas do Agrupamento
 - Não sei

B) Elaboração, existência e divulgação do Projecto Educativo de Agrupamento

2. Existe Projecto Educativo no seu Agrupamento (PEA)?
- Sim (passar à questão 3)
 - Não (antes de terminar o preenchimento deste questionário, pf, responda às questões 25 a 27)
 - Não tenho conhecimento da existência desse documento (antes de terminar o preenchimento deste questionário, pf, responda às questões 25 a 27)
3. Quando e como tomou conhecimento da existência do PEA?
- Durante a sua elaboração
 - Em reunião(ões) posterior(es) à sua elaboração
 - Após ter sido enviado para a minha Escola/email e/ou suporte papel
 - Após ter sido disponibilizado na Plataforma do Agrupamento
 - Outros: Qual? _____
4. Recorda-se qual é a temática aglutinadora do PEA do Agrupamento?
- Sim. Qual? _____
 - Não me recordo
 - Desconheço

5. Embora a Direcção do Agrupamento seja responsável pela sua elaboração, quem participou na mesma? (pode seleccionar mais do que uma opção)
- Elementos da Direcção do Agrupamento
 - Elementos do Conselho Pedagógico
 - Elementos de um Grupo de trabalho (Docentes)
 - Outros. Quais? _____
 - Desconheço
6. Participou na sua elaboração?
- Sim. Como? _____
 - Não
7. Foi(ram) elaborado(s) algum(ns) documento(s) para consultar a Comunidade Educativa?
- Sim
 - Não (passar à questão 10)
 - Desconheço (passar à questão 10)
8. Se sim, que documentos prévios foram usados? (pode seleccionar mais do que uma opção)
- Questionários
 - Relatórios
 - Outros. Quais? _____
9. Que elementos da Comunidade Educativa foram consultados? (pode seleccionar mais do que uma opção)
- Docentes
 - Assistentes Operacionais e Técnicos
 - Encarregados de Educação
 - Parceiros Educativos
 - Autarquia(s) local(is)
 - Outros
 - Desconheço
10. De acordo com a questão 7, quem fez o tratamento dos dados dos documentos mencionados? (pode seleccionar mais do que uma opção)
- Elementos da Direcção do Agrupamento
 - Elementos do Conselho Pedagógico
 - Elementos de um Grupo de trabalho (Docentes)
 - Outros. Quais? _____
 - Desconheço

11. O PEA está disponível em que modo/condição? (pode seleccionar mais do que uma opção)

Página Web/Internet do Agrupamento

Em suporte de papel na Escola

Outro. Qual? _____

Desconheço

C) Adequação e concretização do Projecto Educativo de Agrupamento

12. O PEA está adequado à realidade e às necessidades educativas do Agrupamento?

Sim (passar à questão 12.1.)

Não (passar à questão 12.2.)

Não tenho opinião (passar à questão 13)

12.1. Explícite porque é que o PEA está adequado à realidade e necessidades educativas do Agrupamento.

12.2. Explícite porque é que o PEA não está adequado à realidade e necessidades educativas do Agrupamento.

13. Acha que o PEA está adequado à realidade e às necessidades educativas dos Alunos do 1º Ciclo?

Sim (passar à questão 13.1.)

Não (passar à questão 13.2.)

Não tenho opinião (passar à questão 14)

13.1. Explícite porque é que o PEA está adequado à realidade e necessidades educativas do 1º Ciclo.

13.2. Explícite porque o PEA não está adequado à realidade e às necessidades educativas do 1º Ciclo.

14. O Regulamento Interno de Agrupamento (RIA) é actualizado regularmente de acordo com as directrizes/orientações de cada PEA?

- Sim
- Não. Qual o motivo? _____
- Desconheço

15. O Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) elaborado teve como base as directrizes do PEA?

- Sim
- Não. Qual o motivo? _____
- Desconheço

16. Considera que o Plano Anual de Actividades (PAA) elaborado segue as directrizes do PEA e do PCA?

- Sim
- Não. Porquê? _____
-

17. Considera que o Projecto Curricular de Turma (PCT), elaborado para a Turma que lecciona, tem como base as directrizes do PEA e do PCA, visando atingir as metas de aprendizagem propostas?

- Sim
- Não. Porquê? _____
-

18. Quando realiza as planificações, para a sua prática lectiva, leva em conta as orientações/directrizes do PEA?

- Sim
- Às vezes
- Não. Porquê? _____
-

19. Considera que as metodologias/estratégias/actividades desenvolvidas com a Turma levam em conta as orientações/directrizes do PEA, do PCA e do PAA?

Sim

Parcialmente

Não. Porquê? _____

20. Pf, explicita como cumpre/concretiza o PEA, na prática lectiva e em contexto de sala de aula.

21. Considera que as metodologias/estratégias/actividades desenvolvidas no Agrupamento, ao longo do Ano Lectivo, levam em conta as orientações/directrizes do PEA?

Sim

Parcialmente

Não. Qual(is) o(s) motivo(s)? _____

22. Considera que os objectivos do PEA para este ano lectivo foram alcançados?

Sim

Parcialmente

Não. Qual(is) o(s) motivo(s)? _____

23. Na sua opinião, qual o contributo do PEA para a concretização da função educativa da escola?

24. E, qual o contributo do PEA para o reforço do papel da escola junto da comunidade educativa?

D) Dados individuais e profissionais

25. A sua idade está:

- Entre os 20 e os 35 anos
- Entre os 36 e os 50 anos
- Entre os 51 e os 65 anos

26. Sexo a que pertence:

- Feminino
- Masculino

27. A sua situação profissional é:

- Professor(a) do Quadro de Agrupamento/Nomeação Definitiva
- Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica
- Professor(a) Contratado(a)
- Professor(a) em Regime de Destacamento

27.1. Indique o tempo que está em exercício de funções no Agrupamento. (pf, preencha apenas uma e só uma resposta)

27.1.1. Faz ____ mês(es) que estou ao serviço do Agrupamento

27.1.2. Contando com este ano lectivo, faz ____ ano(os) que estou ao serviço do Agrupamento

A todos os que participaram no preenchimento deste questionário, uma vez mais, obrigado pela sua disponibilidade e colaboração.

**Apêndice 2 – Grelhas de apoio ao Questionário:
Questões de Investigação vs Questões (fechadas)**

Questões (fechadas) levantadas no Questionário

Nota: Algumas questões abertas não são consideradas nesta grelha.

Questões de Investigação

| | Q1 – Conceptualização do PEA | Q2 – Existência do PEA | Q3 – Tomada de conhecimento do PEA? | Q4 – Conhecimento acerca da temática aglutinadora do PEA | Q5 – Quem participou na elaboração do PEA? | Q6 – Participação na elaboração do PEA? | Q7 – Elaboração de documentos de consulta? | Q8 – Que documentos foram usados? | Q9 – Quem da comunidade educativa foi consultado? | Q10 – Tratamento dos dados dos documentos usados | Q11 – De que modo está o PEA disponível? | Q12 – Está adequado à realidade e necessidades educativas do agrupamento? | Q12.1 – Porque está adequado à realidade e às necessidades educativas? | Q12.2 – Porque não está adequado à realidade e às necessidades educativas? | Q13 – Está adequado à realidade e necessidades educativas dos alunos do 1º CEB? | Q13.1 - Porque está adequado à realidade e às necessidades educativas? | Q13.2 - Porque não está adequado à realidade e às necessidades educativas? | Q14 – O RIA é atualizado regularmente e de acordo com o PEA? | Q15 – O PCA elaborado teve como base as directrizes do PEA? | Q16 – O PAA elaborado segue as directrizes do PEA e do PCA? | Q17 – O PCT elaborado tem como base as directrizes do PEA e do PCA? | Q18 – A realização de planificações leva em conta as directrizes do PEA? | Q19 – As estratégias/actividades (turma) seguem as directrizes do PEA, PCA e PAA? | Q20 – Cumprimento do PEA na prática lectiva e em contexto de sala de aula | Q21 – As estratégias/actividades (agrupamento) seguem as directrizes do PEA? | Q22 – Considera que o PEA foi cumprido? | Q23 – Contributo do PEA para a concretização da função educativa da escola | Q24 – Contributo do PEA no reforço do papel da escola na comunidade educativa | Q25 – Idade do(a) inquirido(a) | Q26 – Sexo do(a) Inquirido(a) | Q27 – Situação profissional do(a) inquirido(a) | Q27.1 – Professores : tempo de serviço no agrupamento | | | |
|---|------------------------------|------------------------|-------------------------------------|--|--|---|--|-----------------------------------|---|--|--|---|--|--|---|--|--|--|---|---|---|--|---|---|--|---|--|---|--------------------------------|-------------------------------|--|---|--|--|--|
| Que imagem têm os Professores do PEA, como construção teórica? | X | | | X | | | | X | | X | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Que conhecimentos e perspectivas têm os Professores do PEA? | X | X | X | X | | | | | | | X | | | | X | | | X | X | X | X | X | | | | | X | X | | | | | | | |
| Que importância atribuem os Professores ao PEA? | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Qual a relação que os Professores estabelecem entre o PEA e a vida prática da escola? | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | X | X | | | X | X | | | | | | | | |
| Qual a relação que os Professores estabelecem entre o PEA e as suas práticas lectivas? | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | X | X | | | X | X | | | | | | | | | |
| Que imagem têm os professores dos valores do PEA? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | | X | X | | | | | | | | |
| Qual a relação que os Professores estabelecem entre o PEA e os Projectos(s) Curricular(es) de Agrupamento/Turma(s)? | | X | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | | | | | | | |
| Que participação têm os professores na elaboração e na concretização do PEA? | | | | | X | X | X | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | |

**Apêndice 3 – Grelhas de apoio ao Questionário:
Questões de Investigação vs Objetivos Específicos e Operacionais**

Objetivos Específicos e Operacionais

Questões de Investigação

| | Identificar/fazer um levantamento do conhecimento e das perspetivas que os Professores têm do PEA | Analisar o conhecimento e as perspetivas dos atores da prática pedagógica, relativamente ao PEA | Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica na elaboração e na construção do PEA | Analisar o envolvimento dos atores da prática pedagógica no cumprimento do Projeto Educativo de Escola | Avaliar a lógica de funcionamento expressa no PEA | Avaliar a dinâmica de funcionamento da Escola – relação entre a prática letiva e os documentos reguladores da mesma, incluindo o PEA |
|--|---|---|---|--|---|--|
| Que imagem têm os Professores do PEA, como construção teórica? | | X | | | | |
| Que conhecimentos e perspetivas têm os Professores do PEA? | X | X | | | | X |
| Que importância atribuem os Professores ao PEA? | X | | | X | X | X |
| Qual a relação que os Professores estabelecem entre o PEA e a vida prática da escola? | X | | X | X | | X |
| Qual a relação que os Professores estabelecem entre o PEA e as suas práticas lectivas? | | | X | X | X | X |
| Que imagem têm os professores dos valores do PEA? | | X | | X | X | X |
| Qual a relação que os Professores estabelecem entre o PEA e os PCA/PCT? | | | | X | X | X |
| Que participação têm os professores na elaboração e na concretização do PEA? | | | X | | | X |

Apêndice 4 - Pedido de autorização para aplicação de Questionário

Senhora Diretora
do Agrupamento Vertical de Escolas
(...)

Almada, 2 de Maio de 2012

Exma. Senhora,

Jorge Isidro Ferreira Bretes Henriques, Professor do Quadro de Agrupamento e do Grupo 110, em exercício de funções no Agrupamento, solicita que lhe seja dada autorização para a aplicação de um questionário aos Professores Titulares de Turma (1º Ciclo do Ensino Básico), nas Escolas do 1º Ciclo do Agrupamento, visando a recolha de dados para um trabalho de investigação sobre as perspectivas e o grau de participação dos mesmos no Projecto Educativo de Agrupamento, no âmbito de um Mestrado em Ciência de Educação.

Anexa-se um exemplar do questionário que se pretende aplicar, para melhor informação e conhecimento sobre o mesmo.

Pretende-se aplicar o citado questionário na segunda metade de Maio de 2012.

Aguardando deferimento, subscrevo-me com elevada consideração.

Com os melhores cumprimentos,

Apêndice 5 - Codificação do Questionário

Codificação do Questionário

| Questão 1 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
|-----------|--------|--|---------------------|
| | 3 | Instrumento obrigatório perante a Lei | |
| | 2 | Documento orientador da política educativa do Agrupamento | |
| | 1 | Documento de análise e regulação dos problemas do Agrupamento | |
| | 0 | Não sei | |
| Questão 2 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Não | |
| | 0 | Não tenho conhecimento da existência desse documento | |
| Questão 3 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 4 | Durante a sua elaboração | |
| | 3 | Em reunião(ões) posterior(es) à sua elaboração | |
| | 2 | Após ter sido enviado para a minha Escola/mail e/ou suporte de papel | |
| | 1 | Após ter sido disponibilizado na plataforma do Agrupamento | |
| | 0 | Outro | Sim |
| Questão 4 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | Sim |
| | 1 | Não me recordo | |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 5 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 4 | Elementos da Direção do Agrupamento | |
| | 3 | Elementos do Conselho Pedagógico | |
| | 2 | Elementos de um Grupo de trabalho (Docentes) | |
| | 1 | Outros | Sim |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 6 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 1 | Sim | Sim |
| | 0 | Não | |
| Questão 7 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Não | |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 8 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Questionários | |
| | 1 | Relatórios | |
| | 0 | Outros | Sim |
| Questão 9 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 6 | Docentes | |
| | 5 | Assistentes Operacionais e Técnicos | |
| | 4 | Encarregados de Educação | |
| | 3 | Parceiros Educativos | |
| | 2 | Autarquia(s) local(is) | |
| | 1 | Outros | |
| | 0 | Desconheço | |

| Questão 10 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
|------------|--------|--|---------------------|
| | 4 | Elementos da Direção do Agrupamento | |
| | 3 | Elementos do Conselho Pedagógico | |
| | 2 | Elementos de um Grupo de trabalho (Docentes) | |
| | 1 | Outros | Sim |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 11 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 3 | Página Web/Internet do Agrupamento | |
| | 2 | Em suporte de papel na Escola | |
| | 1 | Outro | Sim |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 12 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | Sim – 12.1. |
| | 1 | Não | Sim – 12.2. |
| | 0 | Não tenho opinião | |
| Questão 13 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | Sim – 13.1. |
| | 1 | Não | Sim – 13.2. |
| | 0 | Não tenho opinião | |
| Questão 14 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Não | Sim |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 15 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Não | Sim |
| | 0 | Desconheço | |
| Questão 16 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 1 | Sim | |
| | 0 | Não | Sim |
| Questão 17 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 1 | Sim | |
| | 0 | Não | Sim |
| Questão 18 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Às vezes | |
| | 0 | Não | Sim |
| Questão 19 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Parcialmente | |
| | 0 | Não | Sim |

| | | | |
|------------|--------|---|----------------------|
| Questão 20 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | ---- | Desenvolvimento/Aberta | Sim |
| Questão 21 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Parcialmente | |
| | 0 | Não | Sim |
| Questão 22 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Sim | |
| | 1 | Parcialmente | |
| | 0 | Não | Sim |
| Questão 23 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | ---- | Desenvolvimento/Aberta | Sim |
| Questão 24 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | ---- | Desenvolvimento/Aberta | Sim |
| Questão 25 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 2 | Entre os 20 e os 35 anos | |
| | 1 | Entre os 36 e os 50 anos | |
| | 0 | Entre os 51 e os 65 anos | |
| Questão 26 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 1 | Feminino | |
| | 0 | Masculino | |
| Questão 27 | Código | Hipóteses de resposta | Análise de conteúdo |
| | 3 | Professor(a) do Quadro de Agrupamento/Nomeação Definitiva | |
| | 2 | Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica | |
| | 1 | Professor(a) Contratado(a) | Sim – 27.1. (1 ou 2) |
| | 0 | Professor(a) em Regime de Destacamento | Sim – 27.1. (1 ou 2) |

Apêndice 6 – Matriz da análise ao Questionário

| Matriz de análise ao questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|----|------|------|------|------|----|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Unidade de enumeração | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5.0 | Q5.2 | Q5.3 | Q5.4 | Q6 | Q7 | Q8.0 | Q8.1 | Q8.2 | Q9.0 | Q9.1 | Q9.2 | Q9.3 | Q9.4 | Q9.5 | Q9.6 | Q10.0 | Q10.1 |
| 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | | 2 | | | 1 | 2 | | | | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | | | | 0 | 0 | | | | | | | | | | | 0 | |
| 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | | | | 1 | 0 | | | | | | | | | | | 0 | |
| 7 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | | | | 1 | 0 | | | | | | | | | | | 0 | |
| 9 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 10 | 1 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 0 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 9 | | 2 | | | 0 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 13 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | 1 | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 14 | 2 | 2 | 3 | 2 | | | 3 | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 15 | 2 | 2 | 4 | 1 | | 2 | | | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 16 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 17 | 1 | 2 | 3 | 2 | | 2 | | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 18 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 19 | 2 | 2 | 3 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 0 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 20 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 21 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 22 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | | | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 23 | 1 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 24 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 25 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |

Código 9 = não houve resposta

| Matriz de análise ao questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Unidade de enumeração | Q10.2 | Q10.3 | Q10.4 | Q11.0 | Q11.1 | Q11.2 | Q11.3 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q21 | Q22 | Q25 | Q26 | Q27 |
| 1 | 2 | | | | | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 2 | | | | | | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 3 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 4 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 5 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 6 | | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 2 | 3 | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 8 | | | | | | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 9 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 10 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 11 | 2 | | | | | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 12 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 13 | 2 | 3 | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 14 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 15 | 2 | | | | | | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 16 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 17 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 18 | 2 | | | | | 2 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 19 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 20 | 2 | 3 | 4 | | | | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 21 | 2 | 3 | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 22 | 2 | | | | | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 23 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 24 | 2 | 3 | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 25 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |

| Matriz de análise ao questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|----|------|------|------|------|----|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Unidade de enumeração | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5.0 | Q5.2 | Q5.3 | Q5.4 | Q6 | Q7 | Q8.0 | Q8.1 | Q8.2 | Q9.0 | Q9.1 | Q9.2 | Q9.3 | Q9.4 | Q9.5 | Q9.6 | Q10.0 | Q10.1 |
| 26 | 3 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | | | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 27 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | 0 | |
| 28 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 29 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | | | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 30 | 2 | 2 | 4 | 2 | | | 3 | | 1 | 2 | | 1 | | | | | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 31 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 32 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 33 | 1 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 34 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 35 | 2 | 2 | 2 | 2 | | 2 | | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 36 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 0 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 37 | 2 | 2 | 3 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 0 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 38 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 39 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 40 | 1 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | 0 | |
| 41 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 42 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 43 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 44 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 45 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 46 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 47 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 48 | 2 | 2 | 4 | 2 | 0 | | | | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 49 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |
| 50 | 2 | 2 | 4 | 2 | | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | 2 | | | | | 4 | 5 | 6 | | |

| Matriz de análise ao questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Unidade de enumeração | Q10.2 | Q10.3 | Q10.4 | Q11.0 | Q11.1 | Q11.2 | Q11.3 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q21 | Q22 | Q25 | Q26 | Q27 |
| 26 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| 27 | | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 28 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 29 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 30 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 31 | 2 | | | | | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 32 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 33 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 34 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 35 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 36 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 37 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 38 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 39 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 40 | | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 41 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 42 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 43 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 44 | 2 | 3 | 4 | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 45 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 46 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 47 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 48 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 49 | 2 | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 50 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |

Apêndice 7 - Análise de conteúdo das respostas abertas do Questionário

Questionário: Análise de conteúdo das respostas abertas

| Questão 4 - Código 2 | | | | |
|------------------------------|-----------------------|--|--|---|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Temática aglutinadora do PEA | Título | “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”. | “Aprender a melhorar, melhorar para aprender.” | 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 44, 46, 48, 50 |
| | Temática | “educação para a cidadania”. | “A temática geral do PEA é a educação para a cidadania.” | 3, 29, 38 |
| | Temática | “escola aprendente”. | “A temática geral do PEA é a escola aprendente.” | 4, 23, 32 |
| | Temática e título | “educação para a cidadania” e “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”. | “A temática geral do PEA é a educação para a cidadania. Título do PEA: Aprender a melhorar, melhorar para aprender.” | 11, 18, 28, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49 |
| Questão 6 - Código 1 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Elaboração do PEA | Participação direta | “elemento do grupo de trabalho” | “Como elemento do grupo de trabalho.” | 5, 13, 21, 25, 38 |
| | Participação indireta | “Conselho de Docentes” | “Em reunião do Conselho de Docentes.” | 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 |
| Questão 11 - Código 1 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Disponibilidade do PEA | Disponibilidade | “e-mail” | “E-mail de cada docente.” | 3, 4, 7, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50 |
| | Disponibilidade | “elemento do grupo de trabalho” | “Como elemento do grupo de trabalho.” | 5, 25, 38 |

| Questão 12.1 | | | | |
|---|--|--|--|---------------------------------------|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Adequação do PEA ao Agrupamento (realidade e necessidades educativas) | Adequação e conformidade | “adequação existe”, “conformidade” e “necessidades específicas do Agrupamento” | “A adequação existe na medida em que o PEA foi elaborado em conformidade com as necessidades específicas do Agrupamento”. | 3, 16 |
| | Adequação e sucesso | “necessidades dos alunos” e “sucesso dos alunos” | “Vai ao encontro das necessidades e do sucesso dos alunos.” | 4, 19, 23, 32, 34 |
| | Adequação e reflexo | “reflete necessidades do Agrupamento” e “especificidades” do Agrupamento | “O PEA reflete ou deve refletir as necessidades do Agrupamento e foi elaborado para devendo se ajustar às suas especificidades.” | 5, 25, 38, 39 |
| | Adequação às especificidades | “especificidades” do Agrupamento | “O PEA foi elaborado para dar conta das especificidades do Agrupamento.” | 6, 17 |
| | Adequação às necessidades | “necessidades do Agrupamento” | “Porque corresponde às necessidades do Agrupamento.” | 7, 24, 36 |
| | Adequação à regulação, orientação e política educativa | “documento regulador/orientador” e “política educativa do Agrupamento” | “É um documento regulador/orientador do Agrupamento; é a política educativa do Agrupamento.” | 9, 26, 33, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50 |
| | Adequação à regulação e orientação | “documento regulador/orientador” do Agrupamento” | “É um documento regulador/ orientador do Agrupamento.” | 10, 27, 37 |
| | Adequação aos objetivos e política educativa | “objetivos do Agrupamento” e “política educativa” do Agrupamento” | “É o documento que indica quais os objetivos do Agrupamento em termos de política educativa.” | 12, 29 |
| | Adequação às necessidades e comunidade educativa | “necessidades diagnosticadas” e “comunidade educativa” | “O PEA foi elaborado tendo por base as necessidades diagnosticadas da comunidade educativa.” | 13, 21, 43, 44, 45 |
| | Adequação ao contexto e comunidade educativa | “contexto” e “comunidade educativa” | “Quando da sua elaboração teve-se em conta o contexto social, económico, cultural, entre outros, da comunidade educativa.” | 14, 30 |
| Adequação às necessidades e aos objetivos | “necessidades do Agrupamento” e “objetivos” | “O PEA reflete ou deve refletir as necessidades do Agrupamento, manifesta nos seus objetivos.” | 15, 31, 35, 42 | |

| Questão 12.2 | | | | |
|---|----------------------------------|--|--|-----------------------|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Não adequação do PEA ao Agrupamento (realidade e necessidades educativas) | Não adequado à responsabilização | “mais objetivo” e “responsabilidade de apreensão dos conteúdos e do sucesso académico” | “O documento deveria ser mais objetivo numa perspetiva de provocar nos alunos a responsabilidade da apreensão dos conteúdos programáticos, responsabilizando-se somente pelo seu sucesso académico.” | 1 |

| Questão 13.1 | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Adequação do PEA ao 1º Ciclo (realidade e necessidades educativas) | Adequação às metas de aprendizagem | “metas de aprendizagem estabelecidas” | “Sim, porque foi elaborado em conformidade com as metas de aprendizagem estabelecidas para estes alunos.” | 3, 4, 16, 19, 23, 32, 34 |
| | Adequação às estratégias | “estratégias a aplicar” | “Sim, porque permite a adequação de estratégias a aplicar ao longo dos quatro anos que constituem o 1º ciclo.” | 5, 25, 38, 39 |
| | Adequação aos objetivos e às metas de aprendizagem | “objetivos” e “metas de aprendizagem” | “Indica os objetivos e as metas de aprendizagem ao longo do 1º Ciclo.” | 6, 11, 17, 18, 28, 35, 36, 44 |
| | Adequação aos objetivos | “objetivos” | “Indica quais os objetivos para o 1º Ciclo.” | 7, 9, 10, 12, 24, 26, 27, 29, 33, 49 |
| | Adequação à realidade e às necessidades educativas | “realidade” e “necessidades educativas” | “O PEA reflete a realidade do Agrupamento, incluindo a realidade e as necessidades educativas das escolas e dos alunos do 1º Ciclo.” | 13, 21, 31, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50 |

| Questão 20 | | | | |
|--|--------------------|---|--|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Concretização do PEA (na prática letiva e em contexto de sala de aula) | Alunos do 1º Ciclo | PEA seguido “por qualquer aluno no 1º Ciclo” | “A filosofia de base de um PEA, na área da educação, é seguida por qualquer aluno no 1º ciclo.” | 1, 15 |
| | PCT | “atividades delineadas no PCT” | “Pela concretização de atividades delineadas no PCT, que deve refletir os objetivos do PEA.” | 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 27, 28, 33, 36, 38, 39 |
| | PCA, PCT e PAA | “objetivos dos PEA”, “planificações”, PCA, PCT e no PAA | “Cumprindo os objetivos do PEA, através das planificações realizadas em Conselho de Ano, no PCA, no PCT e no PAA.” | 3, 6, 12, 29 |
| | PCT e PAA | PCT e “atividades propostas no PAA” | “Aplicando no PCT as atividades propostas no PAA.” | 4, 32, 34, 48 |
| | PCA, PCT e PAA | PCT, PCA e no PAA | “Através do PCT, do PCA e do PAA, que têm com base o PEA.” | 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50 |

| Questão 23 | | | | |
|---|------------------|--|---|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Concretização da função educativa (contributo do PEA) | Organizar | “organização” | “Contributo ao nível da organização, uma vez que o PEA é a base de trabalho para o desempenho das funções educativas.” | 1, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 17, 25, 31, 32, 34, 38, 39, 49 |
| | Aferir | “aferindo características específicas” | “O PEA tem uma função muito importante, aferindo as características específicas de um agrupamento e permitindo a concretização da função educativa.” | 2, 10, 16, 22, 27 |
| | Orientar e gerir | “orientador” e “gestor das políticas educativas” | “Contributo orientador e gestor das políticas educativas do Agrupamento, uma vez que as suas orientações e objetivos são a base da prática letiva, dos PCT’s e do PAA.” | 8, 9, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50 |

| Questão 24 | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Reforço do papel da escola junto da comunidade educativa (contributo do PEA) | Reforça formando | “formação” e “objetivos estratégicos” | “O principal contributo é ao nível da formação e dos objetivos estratégicos para a formação dos alunos, logo concretiza a função educativa da escola.” | 1, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 20, 26, 27, 31, 33 |
| | Reforça unificando | “políticas e objetivos do Agrupamento” e “elo de ligação” | “O PEA, ao descrever quais as políticas e os objetivos do Agrupamento, é um elo de ligação entre a escola e a comunidade educativa.” | 2, 12, 22, 24, 29, 32, 34, 37, 48 |
| | Reforça educando | “especificidades educativas da comunidade” e “carácter mais pragmático” | “Indo ao encontro das especificidades educativas da sua comunidade, o PEA vai reforçar o papel da escola junto da mesma, concedendo-lhe um carácter mais pragmático.” | 3, 5, 7, 25, 38 |
| | Reforça organizando e gerindo | “papel organizacional e gestor” e “necessidades da comunidade educativa” | “Tem um papel organizacional e gestor para as práticas docentes, correspondendo às necessidades da comunidade educativa.” | 13, 14, 28, 30, 36, 40, 41, 42, 43, 44 |
| | Reforça formando, organizando e gerindo | “formativo, organizacional e gestor” | “Tem um papel formativo, organizacional e gestor para as práticas docentes e para a comunidade educativa.” | 21, 23, 35, 39, 45, 46, 47, 49, 50 |
| | Não reforça | “Não considero” | “Não considero que o PEA reforce qualquer papel da escola junto da comunidade educativa.” | 4, 19 |

Nota: os sujeitos 11 e 18 não responderam.

| Questão 27.1.2. | | | | |
|--|--------------------------------|---------------------|----------------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Tempo de exercício de funções no Agrupamento | Anos de serviço no Agrupamento | “oito” | “8” anos. | 1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50 |
| | | “dois” | “2” anos. | 2, 6, 8 |
| | | “cinco” | “5” anos. | 10, 11, 17, 18, 20, 22, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 48 |

Apêndice 8 - Análise de frequência das respostas abertas do Questionário

Questionário: Análise das frequências das respostas abertas

| Questão 4 - Código 2 | | | | |
|---|--|--|------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Temática aglutinadora do PEA | Título do PEA | “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”. | 27 | |
| | Temática do PEA | “educação para a cidadania”. | 3 | |
| | Temática do PEA | “escola aprendente”. | 3 | |
| | Temática e título do PEA | “educação para a cidadania” e “Aprender a melhorar, melhorar para aprender”. | 14 | |
| Questão 6 - Código 1 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Elaboração do PEA | Participação direta | “elemento do grupo de trabalho” | 5 | |
| | Participação indireta | “Conselho de Docentes” | 34 | |
| Questão 11 - Código 1 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Disponibilidade do PEA | Disponibilização | “e-mail” | 22 | |
| | Disponibilização | “elemento do grupo de trabalho” | 3 | |
| Questão 12.1 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Adequação do PEA ao Agrupamento (realidade e necessidades educativas) | Adequação e conformidade | “adequação existe”, “conformidade” e “necessidades específicas do Agrupamento” | 2 | |
| | Adequação e sucesso | “necessidades dos alunos” e “sucesso dos alunos” | 5 | |
| | Adequação e reflexo | “reflete necessidades do Agrupamento” e “especificidades” do Agrupamento | 4 | |
| | Adequação às especificidades | “especificidades” do Agrupamento | 2 | |
| | Adequação às necessidades | “necessidades do Agrupamento” | 3 | |
| | Adequação à regulação, orientação e política educativa | “documento regulador/orientador” e “política educativa do Agrupamento” | 10 | |
| | Adequação à regulação e orientação | “documento regulador/orientador” do Agrupamento” | 3 | |
| | Adequação aos objetivos e política educativa | “objetivos do Agrupamento” e “política educativa” do Agrupamento” | 2 | |
| | Adequação às necessidades e comunidade educativa | “necessidades diagnosticadas” e “comunidade educativa” | 5 | |
| | Adequação ao contexto e comunidade educativa | “contexto” e “comunidade educativa” | 2 | |
| Adequação às necessidades e aos objetivos | “necessidades do Agrupamento” e “objetivos” | 4 | | |

| Questão 12.2 | | | | |
|--|--|--|------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Não adequação do PEA ao Agrupamento (realidade e necessidades educativas) | Não adequado à responsabilização | “mais objetivo” e “responsabilidade de apreensão dos conteúdos e do sucesso académico” | 1 | |
| Questão 13.1 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Adequação do PEA ao 1º Ciclo (realidade e necessidades educativas) | Adequação às metas de aprendizagem | “metas de aprendizagem estabelecidas” | 7 | |
| | Adequação às estratégias | “estratégias a aplicar” | 4 | |
| | Adequação aos objetivos e às metas de aprendizagem | “objetivos” e “metas de aprendizagem” | 8 | |
| | Adequação aos objetivos | “objetivos” | 10 | |
| | Adequação à realidade e às necessidades educativas | “realidade” e “necessidades educativas” | 13 | |
| Questão 20 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Concretização do PEA (na prática letiva e em contexto de sala de aula) | Alunos do 1º Ciclo | PEA seguido “por qualquer aluno no 1º Ciclo” | 2 | |
| | PCT | “atividades delineadas no PCT” | 17 | |
| | PCA, PCT e PAA | “objetivos dos PEA”, “planificações”, PCA, PCT e no PAA | 4 | |
| | PCT e PAA | PCT e “atividades propostas no PAA” | 4 | |
| | PCA, PCT e PAA | PCT, PCA e no PAA | 23 | |
| Questão 23 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Concretização da função educativa (contributo do PEA) | Organizar | “organização” | 15 | |
| | Aferir | “aferindo características específicas” | 5 | |
| | Orientar e gerir | “orientador” e “gestor das políticas educativas” | 30 | |
| Questão 24 | | | | |
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Reforço do papel da escola junto da comunidade educativa (contributo do PEA) | Reforça formando | “formação” e “objetivos estratégicos” | 13 | |
| | Reforça unificando | “políticas e objetivos do Agrupamento” e “elo de ligação” | 9 | |
| | Reforça educando | “especificidades educativas da comunidade” e “carácter mais pragmático” | 5 | |
| | Reforça organizando e gerindo | “papel organizacional e gestor” e “necessidades da comunidade educativa” | 10 | |
| | Reforça formando, organizando e gerindo | “formativo, organizacional e gestor” | 9 | |
| | Não reforça | “Não considero” | 2 | |
| Nota: os sujeitos 11 e 18 não responderam. | | | | |

| Questão 27.1.2. | | | | |
|--|--------------------------------|---------------------|------------|--|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Frequência | |
| Tempo de exercício de funções no Agrupamento | Anos de serviço no Agrupamento | "oito" | 33 | |
| | | "cinco" | 14 | |
| | | "dois" | 3 | |

**Apêndice 9 – Análise de conteúdo de Ata de reunião de
Conselho de Docentes: Proposta do P. E. A.**

Análise de conteúdo de Ata de Reunião de Conselho de Docentes: Proposta do PEA

| Proposta do PEA | | | | |
|-----------------|-----------------------------------|---|---|------------------------------|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise da proposta do PEA | “...concebe o Agrupamento/a(s) Escola(s) como unidade(s) organizacional(is), pressupondo na sua elaboração os princípios de autonomia (...) de acordo com a legislação em vigor.” | “Esta proposta de Projeto Educativo concebe o Agrupamento/a(s) Escola(s) como unidade(s) organizacional(is), pressupondo na sua elaboração os princípios de autonomia, o que faz sentido, uma vez que é um elemento estruturante da sua identidade, estando de acordo com a legislação em vigor.” | Ata 1 PL 2010/2011: excertos |
| | | “... permite ao Agrupamento a apropriação de um certo espaço de liberdade...” e “...que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.” | “Pelo modo como foi elaborada, esta proposta de Projeto Educativo permite ao Agrupamento a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à Comunidade Educativa, como detentora de algo que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.” | |
| | | “...quatro fases na elaboração do Projecto Educativo: geração, definição, gestão e avaliação.” e “...identificação de princípios, valores e políticas, através de uma gestão participativa...” | “Pensamos que foram consideradas, corretamente, pelo grupo de trabalho, quatro fases na elaboração do Projeto Educativo: geração, definição, gestão e avaliação. O Projeto Educativo inicia-se pela identificação de princípios, valores e políticas, através de uma gestão participativa, definidos no documento...” | |
| | | “... um documento orientador e direcional para as atitudes e participações de toda a Comunidade Educativa.” | “... destaca que um Projeto Educativo não é um plano de ação, mas um documento orientador e direcional para as atitudes e participações de toda a Comunidade Educativa.” | |
| | | “...um documento de planificação da ação educativa, de planificação estratégica...” e “... opções da Escola-Comunidade Educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver.” | “A proposta apresentada é um documento de planificação da ação educativa, de planificação estratégica de longo prazo, destacando o papel do Agrupamento, isto é, afirma as opções da Escola-Comunidade Educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver.” | |
| | Documentos concretizadores do PEA | Documentos que concretizam o PEA: RIA, PCA, PAA e PCT's | “... documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo relativamente a períodos de tempo mais curtos: o Regulamento Interno, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades, o(s) Projeto(s) Curricular(es) de Turma.” | |

Apêndice 10 – Análise de conteúdo do P. E. A.

Análise de conteúdo do PEA

| PEA | | | | | |
|------|------------------|-----------------------------|--|--|-----------------------|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Conceitos do PEA | Análise do PEA – Introdução | <p>“... instrumento estratégico de explicitação de valores, princípios, objetivos e estratégias...”</p> <p>e</p> <p>“... se propõe cumprir eficientemente a sua função pedagógica e didática e organizar as suas opções de política educativa...”</p> | <p>“... instrumento estratégico de explicitação de valores, princípios, objetivos e estratégias que enformam os alicerces de um Agrupamento que se propõe cumprir eficientemente a sua função pedagógica e didática e organizar as suas opções de política educativa no caminho para a construção de uma identidade própria.”</p> | Documento (PEA) |
| | | | <p>“... opções decorrem da legislação vigente referente à Reorganização Curricular, às orientações curriculares...”</p> <p>e</p> <p>“... do currículo nacional e dos resultados da avaliação das aprendizagens.”</p> | <p>“... opções decorrem da legislação vigente referente à Reorganização Curricular, às orientações curriculares para a educação Pré-Escolar e, ainda, da análise e consequente reflexão dos vários diplomas e documentos, que estabelecem os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como do currículo nacional e dos resultados da avaliação das aprendizagens.”</p> | |
| | | | <p>“... PEA baseou-se no Projeto de Intervenção da Diretora, no anterior Projeto Educativo Agrupamento (2005-2009), na análise dos resultados obtidos no Observatório de Qualidade (OQE) (...) na avaliação das atividades desenvolvidas ao longo dos anos referidos.”</p> | <p>“O presente PEA baseou-se no Projeto de Intervenção da Diretora, no anterior Projeto Educativo Agrupamento (2005-2009), na análise dos resultados obtidos no Observatório de Qualidade (OQE), resultantes dos questionários realizados aos professores, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação, e ainda, na avaliação das atividades desenvolvidas ao longo dos anos referidos.”</p> | |

| PEA | | | | | |
|------|------------------|---------------------------------------|--|---|-----------------------|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Conceitos do PEA | Análise do PEA – Enquadramento legal | “...legislação em vigor (...) o Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de Abril (...) e o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro.” | “... enquadra-se no âmbito da legislação em vigor como (...) o Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de Abril - ponto 1, do Artigo 8º e ponto 1, do Artigo 9º e o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro.” | Documento (PEA) |
| | | Análise do PEA – Princípios e valores | “... princípios fundamentais deste Projeto (...) Liberdade, Solidariedade, Autonomia, Sociabilidade...” | <p>“Um dos princípios fundamentais deste Projeto é a defesa dos seguintes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberdade, entendida como a prática da vontade individual ou coletiva, expressa no equilíbrio entre a liberdade individual e o respeito pelos outros; - Solidariedade, entendida como o agir com os outros para um fim comum, segundo os valores da abertura ao novo e ao diferente; - Autonomia, entendida como a atuação que visa alcançar os objetivos traçados, contando com a participação de todos na gestão democrática; - Sociabilidade, entendida como uma relação de colaboração entre a escola e o meio como forma de favorecer as condições de inserção social. | |
| | | | “... PEA baseou-se no Projeto de Intervenção da Diretora, no anterior P.E:A. (2005-2009), na análise dos resultados obtidos no Observatório de Qualidade (OQE) (...) na avaliação das atividades desenvolvidas ao longo dos anos referidos.” | “O presente PEA baseou-se no Projecto de Intervenção da Diretora, no anterior Projeto Educativo Agrupamento (2005-2009), na análise dos resultados obtidos no Observatório de Qualidade (OQE), resultantes dos questionários realizados aos professores, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação, e ainda, na avaliação das atividades desenvolvidas ao longo dos anos referidos.” | |

| PEA | | | | | |
|------|------------------|--|---|---|-----------------------|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Conceitos do PEA | Análise do PEA – Diagnóstico do funcionamento do Agrupamento | “... análise e reflexão dos resultados da avaliação do PEA (2005-2009), na análise do Relatório da avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), nos resultados dos inquéritos realizados pelo Observatório de Qualidade Escolar, em 2009, e nos balanços do trabalho realizado a nível de Departamentos...” | “O diagnóstico efetuado baseou-se na análise e reflexão dos resultados da avaliação do Projeto Educativo de Agrupamento (2005-2009), na análise do Relatório da avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), nos resultados dos inquéritos realizados pelo Observatório de Qualidade Escolar, em 2009, e nos balanços do trabalho realizado a nível de Departamentos, Áreas Curriculares Não Disciplinares e Conselhos de Diretores de Turma. Assim, foram identificados pontos fortes, pontos fracos e constrangimentos, tendo estes últimos, condicionado a qualidade de algumas práticas.” | Documento (PEA) |
| | | Análise do PEA – Objetivos Gerais | “... objectivos: Reduzir as taxas de insucesso escolar; Melhorar e aprofundar a articulação curricular; Diminuir a taxa e recorrência das ocorrências disciplinares; Promover a identificação dos alunos e suas famílias com a escola; Melhorar e aprofundar as relações Escolas/Comunidade; Melhorar as condições de segurança das escolas do Agrupamento; Continuar a desenvolver o Observatório da Qualidade Escolar.” | “De acordo com a missão definida e em consonância com o projecto de intervenção da Directora, foram definidos os seguintes objectivos: - Reduzir as taxas de insucesso escolar; - Melhorar e aprofundar a articulação curricular; - Diminuir a taxa e recorrência das ocorrências disciplinares; - Promover a identificação dos alunos e suas famílias com a escola; - Melhorar e aprofundar as relações Escolas/Comunidade; - Melhorar as condições de segurança das escolas do Agrupamento; - Continuar a desenvolver o Observatório da Qualidade Escolar.” | |

| PEA | | | | | |
|------|------------------|--|--|--|-----------------------|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Conceitos do PEA | Análise do PEA – Instrumentos de concretização | “... instrumentos: Plano Anual de Atividades; Projeto Curricular de Agrupamento; Projetos Curriculares de Turma; Regulamento Interno de Agrupamento;” | “O Agrupamento, na concretização da sua ação, recorre aos seguintes instrumentos: - Plano Anual de Atividades; - Projeto Curricular de Agrupamento; - Projetos Curriculares de Turma; - Regulamento Interno de Agrupamento;” | Documento (PEA) |
| | | Análise do PEA – Divulgação | “... documento nuclear da orientação educativa e da organização do trabalho desenvolvido (...)divulgado no Portal do Agrupamento, de modo a possibilitar o conhecimento e o (...) envolvimento de toda a Comunidade Educativa.” | “... documento nuclear da orientação educativa e da organização do trabalho desenvolvido ao nível deste Agrupamento, o mesmo será divulgado no Portal do Agrupamento, de modo a possibilitar o conhecimento e o (...) envolvimento de toda a Comunidade Educativa.” | |
| | | Análise do PEA – Monitorização | “... O grau de consecução e qualidade de concretização deste Projeto deverá ser monitorizado, anualmente, através dos dados, informações (...) Quantitativa (...) Qualitativa...” e “A recolha de dados (...) será objeto de análise, reflexão e debate, servindo de base a uma eventual mudança ou reajustamento de objetivos, metodologias, estratégias e atividades.” | “O grau de consecução e qualidade de concretização deste Projeto deverá ser monitorizado, anualmente, através dos dados, informações e sugestões recolhidos em duas vertentes: a) Quantitativa – baseada na análise de dados estatísticos, por ano letivo, (...), b) Qualitativa – baseada na análise e reflexão, quanto à eficácia das estratégias adotadas, no que diz respeito à consecução dos objetivos, (...). A recolha de dados (...) será objeto de análise, reflexão e debate, servindo de base a uma eventual mudança ou reajustamento de objetivos, metodologias, estratégias e atividades.” | |
| | | Análise do PEA – Avaliação | “A avaliação (...) será efetuada pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral.” e “... avaliação terá lugar no final de cada ano letivo e do final da sua vigência.” | “A avaliação do Projeto Educativo será efetuada pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral. Esta avaliação terá lugar no final de cada ano letivo e do final da sua vigência.” | |

Apêndice 11 – Análise de conteúdo do P. C. A.

Análise de conteúdo do PCA

| PCA | | | | | |
|------|--|------------------------|--|---|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Concretização das linhas orientadoras do PEA | Nota de apresentação | “(…) Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) pretende ser um documento orientador (...), de acordo com a legislação vigente e o P. E: A., definindo as linhas que devem nortear a sua prática educativa e o processo de construção da sua autonomia.” | “O presente Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) pretende ser um documento orientador para todas as escolas pertencentes ao Agrupamento Vertical de Escolas (...), de acordo com a legislação vigente e o P. E: A., definindo as linhas que devem nortear a sua prática educativa e o processo de construção da sua autonomia.” | Documento (PCA) (incluindo grau de consecução) |
| | | | “(…) referência o currículo definido a nível nacional o qual pode ser adequado a cada contexto educativo.” | “(…) tendo como referência o currículo definido a nível nacional o qual pode ser adequado a cada contexto educativo.” | |
| | | Finalidades do Projeto | “(…) documento facilitador da organização de dinâmicas de mudança.” | “(…) pretende ser um documento facilitador da organização de dinâmicas de mudança.” | |
| | | | “(…) visão global da escola do Agrupamento, um sentido estratégico de planificação e gestão (...) a acção educativa considerando as constantes transformações que se vão operando, (...)” | “Enquanto projecto, corresponde a uma visão global da escola do Agrupamento, um sentido estratégico de planificação e gestão a médio e longo prazo de toda a acção educativa considerando as constantes transformações que se vão operando, de um modo geral, na sociedade e mais especificamente no sistema educativo.” | |
| | | | “(…) reflectir a realidade da comunidade educativa (...) conjunto de orientações e metas vinculado ao Projecto Educativo de Agrupamento.” | “Deverá reflectir a realidade da comunidade educativa de que faz parte, não podendo ser um documento acabado, mas um conjunto de orientações e metas vinculado ao Projecto Educativo de Agrupamento.” | |
| | | | “(…) prioritárias as seguintes finalidades: • Ao nível das Escolas (...); • Ao nível do alunos (...); • Ao nível dos docentes (...).” | “(…) prioritárias as seguintes finalidades: • Ao nível das Escolas (...); • Ao nível do alunos (...); • Ao nível dos docentes (...).” | |

| PCA | | | | | |
|------|--|-----------------------|--|---|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Concretização das linhas orientadoras do PEA | Organigrama funcional | <p>“Enquadramento conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas e ações educativas – Projeto Educativo (Política educativa, valores, princípios e competências gerais); • Intervenientes: Conselho Geral e Pedagógico (...)” | <p>“Enquadramento conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas e ações educativas – Projeto Educativo (Política educativa, valores, princípios e competências gerais); • Intervenientes: Conselho Geral e Pedagógico (...)” • | Documento (PCA) (incluindo grau de consecução) |
| | | Avaliação do Projeto | <p>“(…) a avaliação, (...) constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”.</p> | <p>“(…) a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”.</p> | |
| | | | <p>“A avaliação do Projecto Curricular de Agrupamento desenvolver-se-á de modo contínuo, (...). Todos os ajustamentos, reformulações e/ou adaptações que venham a verificar-se neste projecto, deverão ser alvo de acompanhamento, ao nível da avaliação, pelo Conselho Pedagógico, com base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nos resultados do sucesso/insucesso escolar dos alunos, (...); • na eficácia quanto à consecução dos objectivos (...).” | <p>“A avaliação do Projecto Curricular de Agrupamento desenvolver-se-á de modo contínuo, uma vez que se trata de um processo vivo, aberto e flexível. Todos os ajustamentos, reformulações e/ou adaptações que venham a verificar-se neste projecto, deverão ser alvo de acompanhamento, ao nível da avaliação, pelo Conselho Pedagógico, com base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nos resultados do sucesso/insucesso escolar dos alunos, expresso por ano de escolaridade / disciplina / período escolar; • na eficácia quanto à consecução dos objectivos (número de planos de acção implementados e pertinência das acções planeadas e desenvolvidas).” | |

Apêndice 12 – Análise de conteúdo do P. A. A.

Análise de conteúdo do PAA

| PAA | | | | | |
|------|--|-------------------|--|--|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Concretização das linhas orientadoras do PEA | Atividades do PAA | “... documento que define as atividades (...) a partir dos documentos estruturantes do funcionamento do Agrupamento, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Agrupamento.” | “... documento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo 2010/2011, propostas pelos diferentes intervenientes, a partir dos documentos estruturantes do funcionamento do Agrupamento, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Agrupamento.” | Documento (PAA) (incluindo grau de consecução das atividades delineadas) |
| | | | “... documento, visa também a organização das atividades e a explicitação das linhas orientadoras a potenciar (...) faseadas no tempo.” | “... este documento, visa também a organização das atividades e a explicitação das linhas orientadoras a potenciar as atividades programadas a nível dos diferentes graus de ensino, devidamente faseadas no tempo.” | |
| | Aplicação dos objetivos do PEA | Objetivos do PEA | “Objectivos (...) Reduzir as taxas de insucesso escolar; Melhorar e aprofundar a articulação curricular; Diminuir a taxa e recorrência das ocorrências disciplinares; Promover a identificação dos alunos e suas famílias com a escola; Melhorar e aprofundar as relações Escolas/Comunidade; Melhorar as condições de segurança das escolas do Agrupamento; Continuar a desenvolver o Observatório da Qualidade Escolar.” | “Objetivos do Projecto Educativo de Agrupamento: - Reduzir as taxas de insucesso escolar; - Melhorar e aprofundar a articulação curricular; - Diminuir a taxa e recorrência das ocorrências disciplinares; - Promover a identificação dos alunos e suas famílias com a escola; - Melhorar e aprofundar as relações Escolas/Comunidade; - Melhorar as condições de segurança das escolas do Agrupamento; - Continuar a desenvolver o Observatório da Qualidade Escolar.” | |

Nota: A análise do Plano Anual de Atividades de 2010/2011 incidiu essencialmente na sua ligação ao P. E. A. e o cumprimento as atividades e visitas de estudo propostas.

**Apêndice 13 – Análise de conteúdo das Atas de reunião
do Conselho de Docentes: P. A. A.**

Análise de conteúdo de Ata de Reunião de Conselho de Docentes: PAA

| Concretização do PEA através do PAA | | | | | |
|-------------------------------------|---|---------------|---|--|--------------------------------|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Concretização do PEA através do PAA (em atividades e visitas de estudo) | PAA | “... as actividades realizadas na escola (...) foram bem sucedidas ...” | “O Conselho de Docentes considerou, ainda, que as actividades realizadas na escola, principalmente a feira de Outono, a semana pedagógica, onde se incluiu a feira do livro e o encontro com o Escritor, foram bem sucedidas ...” | Ata 1 PL 2011/2012: excerto(s) |
| | | | “...todas as actividades, planeadas e elaboradas pelos docentes (...) decorreram e se concretizaram de forma bem satisfatória, constituindo-se como um reforço no bom relacionamento entre a comunidade educativa.” | “... o Conselho de Docentes considerou que todas as actividades, planeadas e elaboradas pelos docentes da escola, decorreram e se concretizaram de forma bem satisfatória, constituindo-se como um reforço no bom relacionamento entre a comunidade educativa.” | |
| | | | “... as atividades realizadas, na escola, neste período letivo, foram bem sucedidas, onde se incluiu a dinamização da feira da primavera e dos ateliês de actividades de final de período letivo...” e “... todas as actividades, planeadas e elaboradas pelos docentes de escola, decorreram e se concretizaram de forma bem satisfatória, constituindo-se como um reforço no relacionamento entre a comunidade educativa, cumprindo também o descrito no plano anual de actividades.” | “Os conselheiros consideraram que as atividades realizadas, na escola, neste período letivo, foram bem sucedidas, onde se incluiu a dinamização da feira da primavera e dos ateliês de actividades de final de período letivo, atingindo-se as expectativas iniciais. Assim, o conselho de docentes considerou que todas as actividades, planeadas e elaboradas pelos docentes de escola, decorreram e se concretizaram de forma bem satisfatória, constituindo-se como um reforço no relacionamento entre a comunidade educativa, cumprindo também o descrito no plano anual de actividades.” | Ata 2 PL 2011/2012: excerto(s) |
| | | | “...todas as actividades, planeadas e inseridas no PAA, decorreram e se concretizaram de forma bastante satisfatória, constituindo-se como um reforço no relacionamento com a Comunidade Educativa, cumprindo também o descrito no referido documento | “... o Conselho de Docentes considerou que todas as actividades, planeadas e inseridas no PAA, decorreram e se concretizaram de forma bastante satisfatória, constituindo-se como um reforço no relacionamento com a Comunidade Educativa, cumprindo também o descrito no referido documento.” | Ata 3 PL 2011/2012: excerto(s) |

**Apêndice 14 – Análise de conteúdo das Atas de reunião
do Conselho de Docentes: P. C. T.**

Análise de conteúdo de Ata de Reunião de Conselho de Docentes: PCT

| Concretização do PEA através dos PCT's | | | | |
|--|---------------|--|--|---|
| Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| Concretização do PEA através dos PCT's (na prática letiva e em contexto de sala de aula) | PCT's | “os projetos curriculares de turma e às estratégias neles definidas, (...) foram também concretizadas.” | “Os professores (...), titulares das turmas do primeiro ano de escolaridade salientaram que (...) os projetos curriculares de turma e às estratégias neles definidas, (...) foram também concretizadas.” | Ata 2 PL 2011/2012: 1º Anos de Escolaridade |
| | | “as atividades propostas nos projetos curriculares de turma para este período, foram cumpridas na sua totalidade.” | “Os docentes (...), professores titulares das turmas A, B e C do segundo ano de escolaridade, indicaram que as atividades propostas nos projetos curriculares de turma para este período, foram cumpridas na sua totalidade.” | Ata 2 PL 2011/2012: 2º Anos de Escolaridade |
| | | “os conteúdos programados para o segundo período letivo foram cumpridos com sucesso, assim como as atividades previstas nos projetos curriculares de Turma.” | “As docentes (...), professoras titulares das turmas do terceiro ano, turmas A e B, referiram que os conteúdos programados para o segundo período letivo foram cumpridos com sucesso, assim como as atividades previstas nos projetos curriculares de Turma.” | Ata 2 PL 2011/2012: 3º Anos de Escolaridade |
| | | “as atividades e visitas de estudo previstas e delineadas nos projetos curriculares de turma, (...) foram cumpridas e decorreram de forma satisfatória.” | “As docentes titulares das turmas do quarto ano de escolaridade, professoras (...), relataram que as atividades e visitas de estudo previstas e delineadas nos projetos curriculares de turma, respetivamente do quarto ano, “Aprender a ser”, da turma A, e “Ler para aprender”, da turma B e no plano anual de atividades, foram cumpridas e decorreram de forma satisfatória.” | Ata 2 PL 2011/2012: 4º Anos de Escolaridade |
| | | “foram cumpridos, na sua globalidade (...) abrangendo uma grande diversidade de estratégias, atividades e conteúdos”, | “(…) o conselho de docentes, como balanço geral final dos projectos curriculares de turma, considerou que estes foram cumpridos, na sua globalidade. No tocante às áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado, formação cívica e área de projecto), considerou-se que as mesmas foram trabalhadas de forma transversal com as áreas curriculares disciplinares, principalmente com as áreas disciplinares curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, abrangendo uma grande diversidade de estratégias, atividades e conteúdos.” | Ata 3 PL 2011/2012 |

**Apêndice 15 – Análise de conteúdo do Relatório
de Avaliação Externa da I. G. E.**

Análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Externa – IGE

| Relatório IGE | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Resultados – Nível de classificação: Bom | | | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos |
| | | Análise dos Resultados | “(…) pontos fortes, (…) participação dos alunos em projetos (…) sendo-lhes atribuídas responsabilidades significativas.” | “(…) Como pontos fortes, há a considerar ainda a participação dos alunos em projetos que visam o seu desenvolvimento cívico, sendo-lhes atribuídas responsabilidades significativas.” | |
| | | | “(…) quadro de mérito e excelência (…)” | “(…) a criação de um quadro de mérito e excelência (…)” | |
| | | | “(…) comportamento dos alunos é bom, fruto de diversas estratégias desenvolvidas. (…)” e “(…) expectativas em relação à escola, pelos professores das turmas, constitui-se igualmente como uma boa prática, permitindo intervenções mais ajustadas (…)” | “(…) O comportamento dos alunos é bom, fruto de diversas estratégias desenvolvidas. O diagnóstico suas expectativas em relação à escola, pelos professores das turmas, constitui-se igualmente como uma boa prática, permitindo intervenções mais ajustadas, (…) na valorização das aprendizagens e da escola. (…)” | |
| | | Prestação do Serviço Educativo - Nível de classificação: Bom | | | |
| Análise da Prestação do Serviço Educativo | “O Agrupamento presta um bom serviço educativo. Reconhecem-se práticas bem conseguidas (…) | “O Agrupamento presta um bom serviço educativo. Reconhecem-se práticas bem conseguidas no âmbito da gestão vertical do currículo e no processo de integração dos alunos no ciclo de aprendizagem seguinte. Há algum trabalho cooperativo entre docentes, especialmente (…) | | | |

| Relatório IGE | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Prestação do Serviço Educativo | “O trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais de carácter permanente (...) a abrangência do currículo, integrando as dimensões culturais, sociais e artísticas, nomeadamente ao nível do (...) 1º CEB. (...)”. | “O trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais de carácter permanente constitui um dos pontos mais fortes, nomeadamente ao nível das parcerias estabelecidas, com impacto positivo nos processos educativos. De salientar, também pela positiva, a abrangência do currículo, integrando as dimensões culturais, sociais e artísticas, nomeadamente ao nível do (...) 1º CEB. (...)”. | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos) |
| | | Análise da Prestação do Serviço Educativo - Articulação e Sequencialidade | “(…) os docentes de Matemática e de Língua Portuguesa do 2º CEB e os Professores Titulares de Turma do 1º CEB trabalham em conjunto (...)” | “(…) os docentes de Matemática e de Língua Portuguesa do 2º CEB e os Professores Titulares de Turma do 1º CEB trabalham em conjunto no sentido de concertarem prática que favoreçam a sequencialidade das aprendizagens dos alunos.” | |
| | | | “(…) atividades que visam facilitar a integração das crianças e alunos no ciclo seguinte, como visitas à Escola Sede, pelos alunos do 4º Ano (...) e a realização conjunta de ações entre as crianças do pré escolar e os alunos do 1º CEB (...)” | “Reconhecem-se ainda atividades que visam facilitar a integração das crianças e alunos no ciclo seguinte, como visitas à Escola Sede, pelos alunos do 4º Ano, onde são convidados a participar em algumas iniciativas (...) e a realização conjunta de ações entre as crianças do pré escolar e os alunos do 1º CEB, nos estabelecimentos de ensino onde existem os dois níveis de educação e ensino.” | |
| | | | “A elaboração das planificações a médio/longo prazo (...) detetar trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina/ano de escolaridade, (...)” | “A elaboração das planificações a médio/longo prazo constitui um dos processos onde é possível detetar trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina/ano de escolaridade, patente na partilha de materiais e na calibragem de instrumentos de avaliação.” | |
| Análise da Prestação do Serviço Educativo - Acompanhamento da Prática Letiva em Sala de Aula | “O Planeamento individual dos docentes é, em geral, objeto de monitorização ao longo do ano letivo, (...) trimestralmente, os docentes informam a Direção, através de um instrumento próprio, sobre os conteúdos/competências abordados naquele período (...)”. | “O Planeamento individual dos docentes é, em geral, objeto de monitorização ao longo do ano letivo, pelos coordenadores/subcoordenadores de departamento. Além disso, trimestralmente, os docentes informam a Direção, através de um instrumento próprio, sobre os conteúdos/competências abordados naquele período (...)”. | | | |

| Relatório IGE | | | | | | |
|---------------|---|--|--|---|--|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração | |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Prestação do Serviço Educativo - Acompanhamento da Prática Letiva em Sala de Aula | “O Agrupamento concede (...) avaliação interna e nos resultados. Há efetivamente exemplos de boas práticas (...) no 1º CEB (...)” | “O Agrupamento concede alguma atenção às questões relacionadas com a confiança na avaliação interna e nos resultados. Há efetivamente exemplos de boas práticas (...) no 1º CEB (...)” | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos) | |
| | | | “Também no 1º CEB, as fichas da avaliação trimestrais são concebidas em conjunto pelos docentes de um mesmo ano (...) Os critérios da avaliação encontram-se definidos (...)” | “Também no 1º CEB, as fichas da avaliação trimestrais são concebidas em conjunto pelos docentes de um mesmo ano e aplicadas em todas as turmas do Agrupamento. Os critérios da avaliação encontram-se definidos (...)” | | |
| | | Análise da Prestação do Serviço Educativo - Diferenciação e Apoios | “(...) trabalho já consolidado. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, no 1º CEB, beneficiam de apoio educativo. (...) prestados dentro do contexto de sala de aula.” | “Este campo constitui uma das áreas onde o Agrupamento realiza um trabalho já consolidado. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, no 1º CEB, beneficiam de apoio educativo. Como positivo, destaca-se o facto de estes apoios serem prestados dentro do contexto de sala de aula.” | | |
| | | | Análise da Prestação do Serviço Educativo - Abrangência do Currículo e Valorização dos Saberes e da Aprendizagem | “(...) no 1º CEB, (...) oferta educativa adequada à formação integral dos alunos, valorizando-se as dimensões sociais, culturais e artísticas.” | | “(...) no 1º CEB, (...) o Agrupamento disponibiliza uma oferta educativa adequada à formação integral dos alunos, valorizando-se as dimensões sociais, culturais e artísticas.” |
| | | | | “(...) atividades em TIC, através da utilização, em sala de aula, do computador Magalhães.” | | “De referir como positivo o facto de os alunos deste nível de ensino desenvolverem assiduamente atividades em TIC, através da utilização, em sala de aula, do computador Magalhães.” |
| | | “(...) bibliotecas escolares (...)1º CEB, realizarem com frequência iniciativas naqueles espaços, como a hora do conto (...) feiras do livro e os encontros com os escritores (...)” | “(...) bibliotecas escolares (...) é de relevar o facto de os alunos (...) do 1º CEB, realizarem com frequência iniciativas naqueles espaços, como a hora do conto, entre outras. As feiras do livro e os encontros com os escritores constituem-se igualmente como estratégias adequadas à formação de leitores.” | | | |

| Relatório IGE | | | | | |
|---------------|---|--|--|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Organização e Gestão Escolar - Nível de classificação: Bom | | | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos |
| | | Análise da Organização e Gestão Escolar | “(...) valorização das competências pessoais e profissionais de docentes (...)” | “(...) valorização das competências pessoais e profissionais de docentes (...)” | |
| | | | “(...) A participação dos pais e encarregados de educação em (...) atividades letivas, no 1º CEB, (...)” | “(...) A participação dos pais e encarregados de educação em (...) atividades letivas, no 1º CEB, (...)” | |
| | | | “(...) A coerência dos documentos estruturantes (...)” | “(...) A coerência dos documentos estruturantes analisados (...)” | |
| | | Análise da Organização e Gestão Escolar - Conceção, Planeamento e Desenvolvimento da Atividade | “(...) o Projeto Educativo para o triénio 2009-2012 (...)” | “(...) o Projeto Educativo para o triénio 2009-2012 se encontra em fase terminal de construção (...)” | |
| | | | “O Plano Anual de Atividades (...) Projeto Curricular do Agrupamento (...) Projeto Curriculares de Turma (...)” | “O Plano Anual de Atividades prevê um conjunto de iniciativas que, em linhas gerais, estão em sintonia com as prioridades definidas no Projeto Educativo. Também o Projeto Curricular do Agrupamento revela coerência com o referido documento. (...) Projeto Curriculares de Turma (...) estão adequados às especificidades das turmas (...) contemplam planos de ação (...)” | |
| | | | “Estudo Acompanhado e de Área de Projeto vai ao encontro dos objetivos do Projeto Educativo (...)” | “A programação das áreas transversais de Estudo Acompanhado e de Área de Projeto vai ao encontro dos objetivos do Projeto Educativo (...) aumentar o sucesso escolar (...)” | |
| | | Análise da Organização e Gestão Escolar - Recursos Humanos | “(...) comissão responsável pelas dinamização de outras atividades (...) Há evidências da satisfação dos utentes.” | “(...) nas questões específicas do funcionamento do Agrupamento, há uma comissão responsável pelas dinamização de outras atividades que visam contribuir para a criação de um bom clima de escola. (...) Há evidências da satisfação dos utentes.” | |

| Relatório IGE | | | | | |
|---------------|---|--|---|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Organização e Gestão Escolar - Gestão dos Recursos Humanos | <p>“(...) boa gestão dos recursos humanos (...)”</p> <p>“A formação dos profissionais (...) um dos objetivos do Projeto Educativo. (...) integração do Agrupamento no Programa Nacional de Ensino do Português, frequentado por 28 docentes do 1º CEB (...) Matemática e em Ensino Experimental das Ciências no 1º CEB integraram, respetivamente 25 docentes (...). O próprio Agrupamento tem sido responsável pela dinamização de determinadas ações de curta duração (...).”</p> | <p>“(...) boa gestão dos recursos humanos (...)”</p> <p>“A formação dos profissionais é, efetivamente, um aspeto bastante valorizado e (...) um dos objetivos do Projeto Educativo. De realçar a integração do Agrupamento no Programa Nacional de Ensino do Português, frequentado por 28 docentes do 1º CEB (...). Também os programas de formação em Matemática e em Ensino Experimental das Ciências no 1º CEB integraram, respetivamente 25 docentes (...). O próprio Agrupamento tem sido responsável pela dinamização de determinadas ações de curta duração, destinadas a suprir necessidades mais imediatas (...). Outra das práticas positivas prende-se com a constituição de equipas pedagógicas que, regra geral, acompanham as turmas (...)”</p> | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos |
| | | Análise da Organização e Gestão Escolar - Gestão dos Recursos Materiais e Financeiros | <p>“Os estabelecimentos de educação e de ensino (...) boas condições para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. (...) boas salas de aula, bibliotecas, gabinetes de trabalho para os docentes e espaços para a prática educacional (...)”</p> | <p>“Os estabelecimentos de educação e de ensino de tipologia EB1 e EB1/JI apresentam, regra geral, boas condições para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. São constituídos por boas salas de aula, bibliotecas, gabinetes de trabalho para os docentes e espaços para a prática educacional (...)”</p> | |
| | | Análise da Organização e Gestão Escolar - Participação dos Pais e outros Elementos da Comunidade Educativa | <p>“(...) objetivos estratégicos (...) maior envolvimento dos encarregados de educação nas atividades da escola. (...) há uma presença assídua, sobretudo (...) no 1º CEB. (...)”</p> | <p>“O Agrupamento definiu como um dos objetivos estratégicos (...) promover um maior envolvimento dos encarregados de educação nas atividades da escola. (...) há uma presença assídua, sobretudo (...) no 1º CEB. (...)”</p> | |
| | | | <p>“(...) relação escola/família, patente na flexibilidade dos horários de atendimento (...) dos professores titulares de turma (...) informação útil disponível no portal eletrónico (...)”</p> | <p>“Promove-se a relação escola/família, patente na flexibilidade dos horários de atendimento (...) dos professores titulares de turma (...) e na informação útil disponível no portal eletrónico do Agrupamento.”</p> | |

| Relatório IGE | | | | | |
|---------------|---|--|---|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Organização e Gestão Escolar - Equidade e Justiça | “O Projeto Educativo expressa princípios de equidade e justiça (...) Agrupamento proporciona uma igualdade de oportunidades para todos, visível no trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e (...) dificuldades de aprendizagem, promovendo medidas adequadas para promover o sucesso educativo.” | “O Projeto Educativo expressa princípios de equidade e justiça ao estabelecer como meta a promoção da inclusão de todos os alunos. Na verdade, o Agrupamento proporciona uma igualdade de oportunidades para todos, visível no trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e com aqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem, promovendo medidas adequadas para promover o sucesso educativo.” | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos |
| | | Análise da Liderança - Nível de classificação: Bom | | | |
| | | Análise da Liderança | “(...) boa imagem que o Agrupamento detém na comunidade, como instituição de referência para os 1º (...) Ciclos, (...) bom ambiente educativo, pela familiaridade e pela boa relação pedagógica ente alunos e docentes (...)” | “(...) De realçar ainda como ponto forte a boa imagem que o Agrupamento detém na comunidade, como instituição de referência para os 1º (...) Ciclos, reconhecida pelo bom ambiente educativo, pela familiaridade e pela boa relação pedagógica ente alunos e docentes (...)” | |
| | | | “(...) A abertura à inovação (...) capacidade de adesão a novos projetos e a facilidade em estabelecer parcerias (...)” | “(...) A abertura à inovação evidenciada assim como a capacidade de adesão a novos projetos e a facilidade em estabelecer parcerias com um impacto bastante positivo na prestação do serviço educativo, constituem outros dos atributos das lideranças. (...)” | |
| | | Análise da Liderança - Visão e Estratégia | “O projeto Educativo (...) contempla os objetivos considerados estratégicos e estabelece metas (...)” | “O projeto Educativo (...) contempla os objetivos considerados estratégicos e estabelece metas (...)” | |
| | | | “(...) há no Projeto Educativo um conjunto de ações determinantes para a resolução dos problemas (...)” | “(...) há no Projeto Educativo um conjunto de ações determinantes para a resolução dos problemas diagnosticados.” | |
| | | | “(...)Agrupamento revela capacidade de atração junto da comunidade (...) pela familiaridade, pelo bom ambiente educativo e pela boa relação pedagógica estabelecida entre alunos e docentes (...)” | “(...) verifica-se que o Agrupamento revela capacidade de atração junto da comunidade (...) pela familiaridade, pelo bom ambiente educativo e pela boa relação pedagógica estabelecida entre alunos e docentes (...)” | |

| Relatório IGE | | | | | | | |
|---------------|---|---|--|---|---|--|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração | | |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Liderança - Motivação e Empenho | “As lideranças de topo e intermédias encontram-se, na generalidade, motivadas e empenhadas no desenvolvimento das suas funções (...) papel decisivo na gestão dos diferentes estabelecimentos, evidenciando autonomia, mas prestando igualmente contas à Direção.” | “As lideranças de topo e intermédias encontram-se, na generalidade, motivadas e empenhadas no desenvolvimento das suas funções (...) detêm um papel decisivo na gestão dos diferentes estabelecimentos, evidenciando autonomia, mas prestando igualmente contas à Direção.” | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos | | |
| | | | “A Direção revela também capacidade de mobilização dos diferentes elementos da comunidade escolar, (...) motivação dos diferentes profissionais e para a criação de um bom clima de escola.” | “A Direção revela também capacidade de mobilização dos diferentes elementos da comunidade escolar, facto que contribui para a motivação dos diferentes profissionais e para a criação de um bom clima de escola.” | | | |
| | | Análise da Liderança - Abertura à Inovação | “(…) práticas que evidenciam abertura à inovação.” | “Há algumas práticas que evidenciam abertura à inovação.” | | | |
| | | | “(…) Agrupamento estar recetivo e revelar capacidade de adesão a novos projetos (...) com vista á melhoria do sucesso educativo.” | “Há que realçar ainda o facto de o Agrupamento estar recetivo e revelar capacidade de adesão a novos projetos (...) com vista á melhoria do sucesso educativo.” | | | |
| | | Análise da Liderança - Parceiras, Protocolos e Projetos | “O Agrupamento cultiva um bom relacionamento com a comunidade, estabelecendo parcerias (...)” | “O Agrupamento cultiva um bom relacionamento com a comunidade, estabelecendo parcerias que contribuem para a melhoria do serviço educativo.” | | | |
| | | | “(…) realização de estágios pedagógicos de alunos de Escolas Superiores (...)” | “O Agrupamento tem sido um local escolhido para a realização de estágios pedagógicos de alunos de Escolas Superiores (...)” | | | |
| | | | “(…) Português Língua não Materna (...) acompanha o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos estrangeiros.” | “No campo do Português Língua não Materna (...) acompanha o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos estrangeiros.” | | | |
| | | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento - Nível de classificação: Bom | | | | | |

| Relatório IGE | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento | “(…) ações de auto avaliação. A constituição de um Observatório de Qualidade Escolar, a aplicação de inquéritos de satisfação a todos os elementos da comunidade e o processo de análise e tratamento dos resultados escolares constituem-se como práticas que demonstram tratar-se de uma organização aprendente (…).” | “(…) O Agrupamento tem vindo a realizar algumas ações de auto avaliação. A constituição de um Observatório de Qualidade Escolar, a aplicação de inquéritos de satisfação a todos os elementos da comunidade e o processo de análise e tratamento dos resultados escolares constituem-se como práticas que demonstram tratar-se de uma organização aprendente, que identifica os seus pontos fortes e fracos, constrangimentos e oportunidades.” | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos |
| | | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento - Sucesso Académico | “Os resultados do Agrupamento (…) são, globalmente, bons (…). No 1º CEB, (…) as taxas de transição/conclusão de Ciclo apresentam, (…) valores superiores à média nacional. (…) No âmbito da avaliação externa, os resultados do Agrupamento são igualmente superiores aos nacionais (…).” | “Os resultados do Agrupamento (…) são, globalmente, bons (…). No 1º CEB, (…) as taxas de transição/conclusão de Ciclo apresentam, (…) valores superiores à média nacional. (…) No âmbito da avaliação externa, os resultados do Agrupamento são igualmente superiores aos nacionais (…).” | |
| | | | “(…) os resultados são objeto de análise e monitorização nas estruturas de organização pedagógica. (…) identificação das áreas de insucesso e para a definição de estratégias (…).” | “(…) os resultados são objeto de análise e monitorização nas estruturas de organização pedagógica. Estes processos contribuem para a identificação das áreas de insucesso e para a definição de estratégias com vista à sua melhoria (…).” | |
| | | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento - Participação e Desenvolvimento Cívico | “(…) o Projeto Educativo e o Regulamento Interno foram objeto de análise (…).” | “(…) o Projeto Educativo e o Regulamento Interno foram objeto de análise nas aulas de Formação Cívica (…).” | |
| | | | “(…) quadro de mérito e excelência, premiando os alunos que revelam bons resultados académicos (…) comportamento adequado e a promoção de um sentimento de pertença, através da elaboração de trabalhos sobre o patrono do Agrupamento e da criação de um hino e de uma bandeira (…).” | “(…) De referir a existência de um quadro de mérito e excelência, premiando os alunos que revelam bons resultados académicos, cumulativamente, um comportamento adequado e a promoção de um sentimento de pertença, através da elaboração de trabalhos sobre o patrono do Agrupamento e da criação de um hino e de uma bandeira (…).” | |

| Relatório IGE | | | | | |
|---------------|---|--|---|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento - Comportamento e Disciplina | “(…) O comportamento dos alunos é, regra geral, considerado bom (…) ambiente educativo propício às aprendizagens (…).” | “(…) O comportamento dos alunos é, regra geral, considerado bom pelos diferentes interlocutores. Perpassa a ideia de um ambiente educativo propício às aprendizagens (…).” | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos |
| | | | “(…) atenção às questões do comportamento e da disciplina. (…).” | “(…) O Agrupamento tem concedido a devida atenção às questões do comportamento e da disciplina. (…).” | |
| | | | “(…) Estratégias como a divulgação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, a integração das vertentes da disciplina, da assiduidade e da pontualidade nos critérios de avaliação, bem como a articulação entre os Professores Titulares de Turma, no 1º Ciclo, e os Encarregados de Educação, (…) promoção de um bom ambiente educativo.” | “(…) Estratégias como a divulgação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, a integração das vertentes da disciplina, da assiduidade e da pontualidade nos critérios de avaliação, bem como a articulação entre os Professores Titulares de Turma, no 1º Ciclo, e os Encarregados de Educação, concorrem também para a promoção de um bom ambiente educativo.” | |
| | | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento - Auto Avaliação | “(…) conjunto de práticas de auto avaliação, designadamente a análise dos resultados escolares dos alunos, a elaboração de relatórios de execução do Plano Anual de Atividades (…) A criação de um Observatório de Qualidade Escolar (OQE), responsável pela aplicação e análise de inquéritos de satisfação do funcionamento do Agrupamento a todos os elementos da comunidade educativa (…) desenvolvimento da auto avaliação.” | “(…) O Agrupamento tem desenvolvido um conjunto de práticas de auto avaliação, designadamente a análise dos resultados escolares dos alunos, a elaboração de relatórios de execução do Plano Anual de Atividades, entre outras. (…) A criação de um Observatório de Qualidade Escolar (OQE), responsável pela aplicação e análise de inquéritos de satisfação do funcionamento do Agrupamento a todos os elementos da comunidade educativa, representou um momento importante para o desenvolvimento da auto avaliação.” | |
| | | | “(…) avaliação do Projeto Educativo do Agrupamento, da qual resultou um documento que sintetiza o grau de consecução dos objetivos estratégicos definidos (…) um conjunto de ações (…) qualidade da sua operacionalização e o verdadeiro impacto das mesmas (…) tem havido articulação (…) a concretização de um projeto de auto avaliação sólido, interligado e abrangente.” | “(…) um outro grupo de trabalho efetuou uma avaliação do Projeto Educativo do Agrupamento, da qual resultou um documento que sintetiza o grau de consecução dos objetivos estratégicos definidos, evidenciando um empenho notável dos responsáveis. (…) Destacando-se (…) um conjunto de ações (…) qualidade da sua operacionalização e o verdadeiro impacto das mesmas (…) tem havido articulação (…) a concretização de um projeto de auto avaliação sólido, interligado e abrangente.” | |

| Relatório IGE | | | | | |
|---------------|---|---|--|---|--|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Externa (IGE) | Análise da Capacidade de Auto Regulação e Melhoria do Agrupamento - Sustentabilidade do Progresso | “(…) percurso com vista à sua auto regulação e melhoria. (...) pontos fortes e fracos. (...) planeamento da ação educativa (...) organização escolar.” | “(…) o Agrupamento está a realizar um percurso com vista à sua auto regulação e melhoria. De facto, estão identificados pontos fortes e fracos. (...) o impacto que estes processos vão ter no planeamento da ação educativa e, conseqüentemente, no progresso da organização escolar.” | Documento de Avaliação Externa (IGE) - excertos) |

**Apêndice 16 – Análise de conteúdo do Relatório
final do Observatório de Qualidade**

Análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Interna – Observatório de Qualidade

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|---------------------------|---|-----------------------------------|---|---|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Análise da Introdução | “... a avaliação do segundo ano do Projeto Educativo do Agrupamento de 2009-2012 (...)” | <p>“... a avaliação do segundo ano do Projeto Educativo do Agrupamento de 2009-2012, cujas metas foram estabelecidas tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A análise sistemática dos resultados dos alunos em cada período/ano letivo; • A análise sistemática dos resultados dos alunos em provas intermédias, de aferição e Exames Nacionais; • Os questionários de satisfação/funcionamento aplicados à comunidade educativa em 2008-09; • Os relatórios da comissão de avaliação interna/observatório da qualidade; • O plano de ação da direção do Agrupamento.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |
| | | Análise dos Resultados Académicos | “(...) Projeto Educativo (...) plano de melhoria refletido nas suas metas, partindo da análise dos pontos fortes, e dos pontos fracos, constrangimentos e oportunidades de desenvolvimento (...)” | “Procurou-se que o Projeto Educativo consubstanciasse um plano de melhoria refletido nas suas metas, partindo da análise dos pontos fortes, e dos pontos fracos, constrangimentos e oportunidades de desenvolvimento do Agrupamento.” | |
| | | | “(...) avaliação interna dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática verifica-se que no 1º ciclo houve uma ligeira subida na percentagem do sucesso (...) de 2009-10 para 2010-11.” | “Em relação aos resultados da avaliação interna dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática verifica-se que no 1º ciclo houve uma ligeira subida na percentagem do sucesso a Língua Portuguesa e a Matemática de 2009-10 para 2010-11.” | |
| | | | “A avaliação interna aferida foi realizada em todos os ciclos no início e a meio do ano. (...) elaboração de uma matriz comum e de testes de estrutura e nível de exigência semelhante. Os resultados obtidos foram analisados em reuniões (...) constatar nos PCT, no 1º ciclo, e nas atas de grupo disciplinar (...)” | “A avaliação interna aferida foi realizada em todos os ciclos no início e a meio do ano. (...) optou-se pela elaboração de uma matriz comum e de testes de estrutura e nível de exigência semelhante. Os resultados obtidos foram analisados em reuniões de coordenação de ano e de grupo disciplinar, como se pode constatar nos PCT, no 1º ciclo, e nas atas de grupo disciplinar (...)” | |

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|---------------------------|---|-----------------------------------|---|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Análise dos Resultados Académicos | “Os resultados das provas de aferição em 2010/11 no 4º ano (...) ligeiramente acima dos resultados nacionais. A média nacional de sucesso a Língua Portuguesa e a Matemática subiu, registando-se igual tendência nas médias (...)” | “Os resultados das provas de aferição em 2010/11 no 4º ano do 1ºCEB encontram-se ligeiramente acima dos resultados nacionais. A média nacional de sucesso a Língua Portuguesa e a Matemática subiu, registando-se igual tendência nas médias nos Alunos deste Ano de Escolaridade do Agrupamento.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |
| | | | “(…) insucesso diminuiu em todos os anos de escolaridade, com exceção dos 2º e 7º Anos de Escolaridade, de 2009/10 para 2010/11. Não foi atingida esta meta, no 2º ano do 1ºCEB (...) Como estratégia de superação (...) apoios educativos, no apoio ao estudo (1º ciclo) (...)” | “Verificou-se que no Agrupamento a percentagem de insucesso diminuiu em todos os anos de escolaridade, com exceção dos 2º e 7º Anos de Escolaridade, de 2009/10 para 2010/11. Não foi atingida esta meta, no 2º ano do 1ºCEB por, numa turma com 4 anos de escolaridade, terem sido retidos 4 alunos. (...) Como estratégia de superação das dificuldades dos discentes, o Agrupamento tem apostado nos apoios educativos, no apoio ao estudo (1º ciclo) (...)” | |
| | | | “O plano de ação de Língua Portuguesa (PNEP) e da Matemática e o plano nacional de leitura foram essenciais para o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem (...)” | “O plano de ação de Língua Portuguesa (PNEP) e da Matemática e o plano nacional de leitura foram essenciais para o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem em geral, tendo os docentes do 1º Ciclo enfatizado essa situação, conforme se pode constatar em ata do Conselho de Docentes.” | |
| | | Análise dos Resultados Sociais | “(…) comunidade educativa está bem patente, nomeadamente no que diz respeito ao acesso a informações e documentos internos ligados à orgânica do Agrupamento (PEA, PAA, critérios de avaliação, etc.); a reuniões trimestrais e à implementação de projectos turma/escola (...) participação de pais/encarregados de educação; à articulação e cooperação com as Associações de Pais. (...) forte presença de pais nas festas de Natal e de final de Ano Letivo, (...)” | “Na educação pré-escolar e no 1º CEB, a participação da comunidade educativa está bem patente, nomeadamente no que diz respeito ao acesso a informações e documentos internos ligados à orgânica do Agrupamento (PEA, PAA, critérios de avaliação, etc.); a reuniões trimestrais e à implementação de projectos turma/escola com elevada percentagem de participação de pais/encarregados de educação; à articulação e cooperação com as Associações de Pais. É de salientar a forte presença de pais nas festas de Natal e de final de Ano Letivo, (...), que tiveram um impacto muito positivo.” | |

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|---|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Análise dos Resultados Sociais | “(…) as competências afetivas e de sociabilização são abordadas através da definição, divulgação e observação de normas de conduta, como é o caso das regras de utilização dos espaços, fixação de rotinas diárias, distribuição de tarefas e responsabilidades. O comportamento dos alunos é, regra geral, disciplinado, tendo por base o conhecimento e cumprimento das normas estabelecidas no Regulamento Interno. (…) A pontualidade e assiduidade são valores inculcados e respeitados.” | “Em relação ao cumprimento de regras, no pré escolar e 1º CEB as competências afetivas e de sociabilização são abordadas através da definição, divulgação e observação de normas de conduta, como é o caso das regras de utilização dos espaços, fixação de rotinas diárias, distribuição de tarefas e responsabilidades. O comportamento dos alunos é, regra geral, disciplinado, tendo por base o conhecimento e cumprimento das normas estabelecidas no Regulamento Interno. No 1º CEB não houve qualquer processo disciplinar nos últimos anos. A pontualidade e assiduidade são valores inculcados e respeitados.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |
| | | | “(…) realização de atividades de solidariedade de natureza diversa (…)” | “Uma das vertentes com grande relevância na formação integral dos alunos foi a realização de atividades de solidariedade de natureza diversa, em que participaram as crianças da educação pré escolar e os alunos de todos os ciclos.” | |
| | | Reconhecimento da Comunidade Educativa. | “(…) publicitação dos Quadros de Mérito, que contemplam os resultados académicos, das competições internas e externas e a participação nas ações de âmbito de solidariedade social.” | “A valorização e reconhecimento do sucesso obtido pelos alunos evidenciar-se-á, através da publicitação dos Quadros de Mérito, que contemplam os resultados académicos, das competições internas e externas e a participação nas ações de âmbito de solidariedade social.” | |
| | | Prestação do Serviço Educativo - Planeamento e Articulação | “(…) atenção à articulação curricular, sendo realizadas reuniões anuais, para fazer a coordenação pedagógica, a avaliação diagnóstica e a formação de turmas, entre outros.” | “O Agrupamento deu maior atenção à articulação curricular, sendo realizadas reuniões anuais, para fazer a coordenação pedagógica, a avaliação diagnóstica e a formação de turmas, entre outros.” | |
| | | | “A realização de avaliações aferidas internas e externas (…) verificar a coerência entre o processo de aprendizagem e os instrumentos de avaliação utilizados através da análise comparativa de resultados.” | “A realização de avaliações aferidas internas e externas, como já foi referido, permitiu verificar a coerência entre o processo de aprendizagem e os instrumentos de avaliação utilizados através da análise comparativa de resultados.” | |
| | | | “O trabalho cooperativo (…) efetivo e produtivo.” | “O trabalho cooperativo entre docentes tornou-se, nos dois últimos anos, mais efetivo e produtivo.” | |

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Prestação do Serviço Educativo - Práticas de Ensino | “(…) acompanhamento e supervisão da prática letiva (...) em partilha, potenciada pela autoformação dos docentes.” | “No Agrupamento tem sido feito acompanhamento e supervisão da prática letiva, nos diferentes níveis de ensino (...) em partilha, potenciada pela autoformação dos docentes.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |
| | | | “(…) cumprimento das planificações feitas em trabalho colegial, tal como todos os documentos e instrumentos inerentes à prática letiva.” | “(…) é feita regularmente a coordenação pedagógica, que permite verificar o cumprimento das planificações feitas em trabalho colegial, tal como todos os documentos e instrumentos inerentes à prática letiva.” | |
| | | Monitorização e avaliação das aprendizagens | “(…) avaliação diagnóstica, formativa e aferida, havendo a preocupação de diversificar instrumentos. Os critérios de avaliação foram definidos (...)” | “Em relação à avaliação dos alunos, realizou-se avaliação diagnóstica, formativa e aferida, havendo a preocupação de diversificar instrumentos. Os critérios de avaliação foram definidos pelos grupos disciplinares.” | |
| | | | “(…) folha de registo de aulas previstas e dadas, bem como dos conteúdos lecionados, em cada período. (...) PCT e é divulgado aos pais e encarregados de educação.” | “Para além da coordenação pedagógica feita periodicamente, foi criada uma folha de registo de aulas previstas e dadas, bem como dos conteúdos lecionados, em cada período. Este registo consta dos PCT e é divulgado aos pais e encarregados de educação.” | |
| Liderança e Gestão - Liderança | <p>“A Direção apresentou um Plano de Ação (...):</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Educativo (...); • O P. A. A. (...); • A criação do Dia do Agrupamento, (...) Festas de final de Período Letivo e de Final de Ano (...) ligação entre todos os elementos da Comunidade Educativa; • As lideranças intermédias têm sido valorizadas (...).” | <p>“A Direção apresentou um Plano de Ação que tem vindo a implementar e a completar, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Educativo apresenta orientações claras, organizando-se por objetivos, metas e indicadores de medida, e referindo as respetivas equipas de avaliação; • O P. A. A. tem sido um instrumento fundamental para a mobilização de toda a comunidade educativa (...) pois apresenta-se como um plano diversificado de atividades facilitadoras da participação e cooperação entre os diferentes atores que concretizam o Projeto Educativo; • A criação do Dia do Agrupamento, permitiu a participação em múltiplas atividades programadas, contribuindo para a identificação com o Agrupamento., (...) as Festas de final de Período Letivo e de Final de Ano fomentaram e potenciaram o sentimento de pertença e de ligação entre (...) Comunidade Educativa; • As lideranças intermédias têm sido valorizadas, na medida em que a Direção nelas delega responsabilidades, conferindo-lhes autonomia e auscultando-as, considerando as suas opiniões e propostas na tomada de decisões (...).” | | | |

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Liderança e Gestão - Liderança | “(…) aumento significativo de parcerias estabelecidas em áreas diferenciadas (...) projetos e atividades.” | “Regista-se um aumento significativo de parcerias estabelecidas em áreas diferenciadas que permitiram o desenvolvimento de mais projetos e atividades.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |
| | | | “A Direção tem mobilizado diferentes recursos da comunidade educativa. (...) grupos de trabalho (...)” | “A Direção tem mobilizado diferentes recursos da comunidade educativa. Assim, tem vindo a constituir diferentes grupos de trabalho com vista à dinamização do Agrupamento, nomeadamente, atualização permanente da página eletrónica, divulgação da imagem, (...)” | |
| | | Liderança e Gestão - Gestão | “(…) definidos critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; foi feita a avaliação de desempenho dos trabalhadores; melhorou a eficácia dos circuitos de informação interna e externa, nomeadamente com recurso ao correio eletrónico e à página da escola.” | “Verificou-se que foram definidos critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; foi feita a avaliação de desempenho dos trabalhadores; melhorou a eficácia dos circuitos de informação interna e externa, nomeadamente com recurso ao correio eletrónico e à página da escola.” | |
| | | Liderança e Gestão - Autoavaliação e Melhoria | “(…) coerência entre o plano de melhoria e os pontos fortes e fracos detetados na 1ª fase de autoavaliação (...)” | “Feita a autoavaliação, constata-se ter havido coerência entre o plano de melhoria e os pontos fortes e fracos detetados na 1ª fase de autoavaliação, em que foi auscultado o nível de satisfação da comunidade educativa e analisados os resultados escolares dos alunos.” | |
| | | | “O Projeto Educativo (...) definidas metas, que preveem, não só a manutenção e/ou melhoria dos bons resultados (...) melhorar os pontos fracos e lacunas detetadas.” | “O P.E.A., (...) procurou dar resposta a este plano. Assim, foram definidas metas, que preveem, não só a manutenção e/ou melhoria dos bons resultados até então conseguidos, como melhorar os pontos fracos e lacunas detetadas.” | |
| | | | “Os resultados da avaliação externa (...) importantes na definição deste plano de melhoria.” | “Os resultados da avaliação externa foram também muito importantes na definição deste plano de melhoria.” | |
| | | | “(…) reflexão sobre o tratamento estatístico e a análise do aproveitamento e comportamento dos resultados dos alunos apresentada pelo Observatório da Qualidade à Direção e ao Conselho Pedagógico no final de cada Período/Ano Letivo (...)” | “A comunidade educativa participou nos diferentes órgãos e entidades, na reflexão sobre o tratamento estatístico e a análise do aproveitamento e comportamento dos resultados dos alunos apresentada pelo Observatório da Qualidade à Direção e ao Conselho Pedagógico (...) com vista à sua melhoria nas diferentes áreas curriculares/disciplinas.” | |

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Liderança e Gestão - Autoavaliação e Melhoria | “O Observatório (...) recolha de dados para avaliação da consecução das metas e dos objetivos do Projeto Educativo.” | “O Observatório contou também com a comunidade educativa na recolha de dados para avaliação da consecução das metas e dos objetivos do Projeto Educativo.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |
| | | | “Elaborado o Projeto Educativo (...) plano de melhoria, procedeu-se à avaliação da consecução das metas (...) objeto de reflexão nos diferentes órgãos e estruturas (...) mecanismos de mudança, através da identificação de causas de insucesso e de definição de estratégias de melhoria.” | “Elaborado o Projeto Educativo que, para além de um plano de ação, consubstanciou um plano de melhoria, procedeu-se à avaliação da consecução das metas dele constantes. (...) que vai ser objeto de reflexão nos diferentes órgãos e estruturas e divulgado na página do Agrupamento. Espera-se que, à semelhança do que tem acontecido, este se torne um dos mecanismos de mudança, através da identificação de causas de insucesso e de definição de estratégias de melhoria.” | |
| | | | “O Observatório (...) aplicação de inquéritos de satisfação, proceder à recolha sistemática dos resultados escolares em cada período/ano e avaliar a consecução das metas do P. E. A. (...)” | “O Observatório vai preparar nova aplicação de inquéritos de satisfação, proceder à recolha sistemática dos resultados escolares em cada período/ano e avaliar a consecução das metas do P. E. A. em cada ano letivo.” | |
| | | | “(...) auto avaliação do Agrupamento (...): • (...) alteração da formulação de algumas metas resultantes dos objetivos do Projeto Educativo.” | “Em relação à auto avaliação do Agrupamento (...): • Propor a alteração da formulação de algumas metas resultantes dos objetivos do Projeto Educativo.” | |

| Observatório da Qualidade | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|--|---|
| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registo | Unidades de contexto | Unidade de enumeração |
| PEA | Análise do documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) | Liderança e Gestão - Autoavaliação e Melhoria | <p>“(…) pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os resultados académicos continuam muito positivos e acima da média nacional (...); • (...) realizadas provas aferidas internas/testes de matriz comum e de igual estrutura e grau de exigência (...) análise dos resultados e a definição de estratégias de superação de dificuldades e melhoria; • (...) provas aferidas externas – testes intermédios – a Língua Portuguesa e Matemática; • (...) continuidade ao plano de ação da Matemática e foi implementado o plano nacional de Leitura na educação pré escolar, no 1º e 2º ciclo; • (...) motivação e empenho da liderança na melhoria da organização escolar e no envolvimento da comunidade educativa (...); • (...) proposta de projeto educativo, que foi posta à discussão. (...) documento de identificação da comunidade educativa e como instrumento de desenvolvimento sustentado da organização e de melhoria; • O insucesso escolar, globalmente, diminuiu; • (...) maior intervenção das Associações de Pais e Encarregados de Educação (...) Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Observatório da Qualidade; (...); • Melhoraram-se procedimentos relativos à organização e divulgação de informação.” | <p>“(…) pode ser apontado um maior número de pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os resultados académicos continuam muito positivos e acima da média nacional. A pequena oscilação em relação às metas estabelecidas e/ou a outras escolas afins são explicáveis por variáveis do contexto; • Passaram a ser realizadas provas aferidas internas/testes de matriz comum e de igual estrutura e grau de exigência, sendo feita em grupo disciplinar a análise dos resultados e a definição de estratégias de superação de dificuldades e melhoria; • Realizaram-se também provas aferidas externas – testes intermédios – a Língua Portuguesa e Matemática; • Deu-se continuidade ao plano de ação da Matemática e foi implementado o plano nacional de Leitura na educação pré escolar, no 1º e 2º ciclo; • Houve motivação e empenho da liderança na melhoria da organização escolar e no envolvimento da comunidade educativa na vida do Agrupamento; • Foi elaborada uma proposta de projeto educativo, que foi posta à discussão. Este foi reconhecido como um documento de identificação da comunidade educativa e como instrumento de desenvolvimento sustentado da organização e de melhoria; • O insucesso escolar, globalmente, diminuiu; • Houve uma maior intervenção das Associações de Pais e Encarregados de Educação, nomeadamente maior articulação com os seguintes órgãos e estruturas: Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Observatório da Qualidade; e ainda em reuniões ordinárias e extraordinárias, nas comissões que surgiram do Conselho Geral: rede escolar e na revisão do Regulamento Interno; • Melhoraram-se os procedimentos relativos à organização e divulgação de informação.” | Documento de Avaliação Interna (Observatório de Qualidade) - excertos |

