

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1996, 9 ( 1 ), 23-57  
© 1996, I.E.P. - Universidade do Minho.

## PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE PROJECTOS EDUCATIVOS, PLANOS DE ACTIVIDADES E REGULAMENTOS INTERNOS

*Carlos Vilar Estêvão, Almerindo Janela Afonso &  
Rui Vieira de Castro*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

A partir do estudo de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos, elaborados em escolas integradas no regime de experimentação do modelo de direcção e gestão previsto no Decreto-Lei nº 172/91, os autores discutem alguns conceitos pertinentes e apresentam algumas conclusões sobre práticas de construção da autonomia da escola.

Este trabalho retoma no essencial um *relatório*<sup>1</sup> de investigação sobre os *projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos* elaborados pelas escolas que se encontravam em regime de experimentação do modelo de direcção e gestão das escolas previsto no Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio.

---

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Grupo de Investigação em Avaliação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga - Portugal.

A estratégia adoptada partiu da análise global dos materiais disponibilizados, com vista à identificação de constantes que propiciassem uma primeira categorização de formas de entender os diversos tipos de documentos por parte das escolas<sup>2</sup>; antes, porém, promoveu-se uma reflexão privilegiada à volta do conceito de *projecto educativo* e do seu enquadramento legal, dada sobretudo a sua relevância teórica; analisaram-se, depois, os vários tipos de documentos que constituíam o *corpus* objecto de investigação.

## *1. Projecto educativo: algumas abordagens teóricas e normativas*

1.1 O conceito de *projecto* é um conceito em emergência que corresponde a uma realidade social nova e a novas expectativas dos actores sociais, aparecendo associado a novas práticas. Nas palavras de J. M. Barbier, consiste sobretudo

"[...] na explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das acções. Trata-se de um fenómeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar, na condução das acções, os actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização. Como é sabido, estes *novos modos de organização do trabalho* revestem nas nossas sociedades contemporâneas múltiplas formas, constituindo os projectos de empresa, ou os círculos de qualidade as iniciativas recentes mais conhecidas" (1993: 25).

É reconhecido por vários autores que a noção de *projecto* é fortemente polissémica, de fronteiras esbatidas, abarcando conteúdos extremamente diversificados. A explicação para este facto poderá residir, entre outros aspectos, na sua novidade; por surgir associado a práticas e domínios de acção social que são, também eles, diversos; por ser enquadrado por desenvolvimentos teóricos variados na sua orientação (mais ou menos normativa) e na sua referência disciplinar.

Esta pluralidade de sentidos é visível mesmo no interior do conceito - *projecto educativo*, que é já uma especificação da noção mais ampla de *projecto*.

Mesmo na literatura a equívocidade daquele é manifesta. A revisão de alguns textos que entre nós têm sido publicados e que a este tópico têm dedicado algum espaço deixa claro este facto, ora na substância das definições propostas ora na omissão ou apagamento da discussão do conceito, privilegiando-se, em alternativa, articulações com conceitos próximos - *autonomia*, *participação*, *comunidade educativa* - também insuficientemente discutidos.

Apesar desta situação, o conceito de *projecto educativo* é de utilização cada vez mais frequente por parte dos actores internos e externos à organização escolar configurando-se, nas palavras de João Barroso (1992), um processo de "*sacralização*". O *projecto educativo*, mesmo limitado à própria ideia, deteria um potencial simbólico capaz de mobilizar "fiéis" independentemente dos resultados, dentro da lógica de que o "parecer" é o "ser". A dimensão simbólica do *projecto educativo* é um factor de visibilidade do próprio *projecto* e também dos actores que o constroem. J. M. Barbier (1993: 20-21), referindo-se a um dos aspectos que a este propósito é possível considerar,

associa a elaboração de projectos a "estratégias indirectas de *demonstração social* da capacidade dos actores dominarem uma situação e de nela promoverem mudanças".

Partindo da distinção que alguns autores estabelecem entre "projecto-processo" e "projecto-produto", faz sentido considerar os intervenientes na concepção e desenvolvimento do *projecto educativo*, os seus papéis e as suas inter-relações. É desde logo cabe ressaltar o tipo de relações que os actores estabelecem entre si e que podem ser interpretadas de modo consensual e de modo mais conflitual. Para vários autores, a elaboração do *projecto educativo* é sobretudo um processo que exige clarificação de posições eventualmente antagónicas, que implica negociação, podendo conduzir à concertação ou a um vincar de posições por parte de grupos dominantes, transparecendo daqui a importância da consideração das estratégias e do poder dos actores.

O *projecto educativo* aparece com muita frequência, quer em textos teóricos quer em textos legais, associado ao conceito de *comunidade educativa*; para Licínio Lima (1994: 132), estes conceitos apresentam-se como "metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas". Consequentemente, a uma visão do *projecto educativo* como "aquisição natural", decorrente da existência de uma comunidade educativa interpretada de uma forma consensual (como construção teórica e normativa, um ideal de democratização e participação emancipatória, ou como uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional), opõe-se um outro entendimento possível em que o *projecto educativo* é visto como "uma construção sócio-política resultante da expressão diferenciada, e eventualmente antagónica, de perspectivas e interesses divergentes".

A adopção de uma focalização a partir do interior da organização na abordagem do *projecto educativo* (e mesmo dos *planos de actividades*), se relacionada com novas perspectivas de planeamento nas organizações educativas, pode ser entendida em termos conceptuais

"[...] not as a synthetic management function but an essential part of the way in which individuals in organizations make sense of and create their organizational reality" (Lotto et al., 1980).

Metodológica e operacionalmente, não se parte do pressuposto de ajustar a organização ao modelo de planificação, considerando-se antes que todos os actores organizacionais podem participar activamente nessa planificação. Esta postura teórica conduz ao realçar de um conjunto de funções ou usos do planeamento organizacional.

Aprofundando este aspecto, Lotto *et al.* enumeram sete funções do planeamento: *simbólica*, que tem a intenção de gerar um *ethos* organizacional, substituindo-se à acção; *publicitária*, visando "vender" a imagem da instituição, mostrando as suas capacidades e realizações; *racionalística*, procurando interpretar actividades passadas à luz dos interesses presentes e futuros; *política*, ao fornecer aos actores um quadro de negociação (esta função pode revestir aspectos lúdicos, na linha de Cohen & March, 1974, quando caracterizam a elaboração de planos como jogos de protelamento da decisão); *procedimental*, orientada para a criação de condições para que indivíduos ou grupos discutam actividades, metas, etc. (o desenvolvimento do plano pode ser mais importante que o plano-produto, podendo forçar a discussão e induzir algum interesse e

compromisso com actividades de prioridade relativamente baixa nas escolas); *decisional*, que se prende com a tomada de decisões; *previsional*, com a intenção de gerar etapas futuras para a organização.

Decorre do que atrás ficou dito o carácter complexo e ao mesmo tempo abrangente do planeamento organizacional. Esta complexidade deriva de factores contextuais e situacionais - o planeamento é contextualmente dependente e situacionalmente orientado -, de factores estruturais - o grau de articulação interna e externa da organização -, de factores relativos aos recursos organizacionais - a sua estabilidade, flexibilidade e confiabilidade -, de factores institucionais - nível de institucionalização das actividades e clientela. A conjugação destes factores, na sua diversidade, induz a complexidade do processo de planeamento, designadamente, ao nível dos seus usos e modalidades, pelo que reduzi-lo a uma função de gestão imposta equivale e negar a sua vitalidade, diversidade e utilidade.

Neste contexto, a própria noção de racionalidade *a priori* que está subentendida em todo o planeamento tradicional é questionada por manifesta sobre-enfatização; o tipo de racionalidade que agora é privilegiado é a racionalidade *a posteriori*, dando-se razão a Karl Weick quando afirma que "os planos ocorrem mais num contexto de justificação do que de antecipação" (1979: 102). À luz do que atrás ficou dito, importa agora considerar o que na legislação portuguesa é referido relativamente aos tipos de documentos que constituem o nosso objecto de estudo.

1.2 São escassas as referências ao *projecto educativo*, ao *plano de actividades* e ao *regulamento interno* na legislação. Quanto ao *projecto educativo*, a primeira menção que localizámos encontra-se no Decreto-Lei nº 553/80 que publica o *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*; aí se confere às escolas privadas a possibilidade de elaborarem projectos educativos próprios, não sendo este conceito objecto de explicitação conceptual ou de qualquer outro desenvolvimento, nomeadamente sob a forma de processos de operacionalização.

Um dos textos em que o conceito aparece expresso com maior clareza é o Decreto-Lei nº 43/89, onde surge estreitamente ligado à noção de autonomia das escolas. Concretamente, pode ler-se no preâmbulo do referido decreto:

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

E o artº 2º, relacionando já os três tipos de documentos, assinala:

"1. Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um *projecto educativo* em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

2. O *projecto educativo* traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares".

Este documento clarifica alguns aspectos importantes a ter em conta na elaboração do projecto educativo, designadamente, no que diz respeito:

- aos *participantes*, vincando-se a necessidade da intervenção de todos os actores;
- às condições de *desenvolvimento*, que devem considerar uma participação activa e responsável dos vários actores e os recursos e necessidades da escola e do meio;
- às *finalidades e formas de articulação do projecto educativo*, apresentadas como devendo materializar "prioridades de desenvolvimento pedagógico", sob a forma de planos anuais de actividades e regulamentos internos.

Nesta perspectiva, não são problematizados conceitos como o de *comunidade* e suas fronteiras, representadas sempre de modo abstracto; este aspecto é tanto mais significativo quanto se coloca a ênfase nas relações da escola com a comunidade; não surpreende, por isso, que a própria noção de "participantes" surja como demasiado vaga ("todos os intervenientes no processo educativo"). Num outro plano, não se esclarece devidamente a relação entre *autonomia e projecto educativo*; sendo diversas as possibilidades teóricas de articulação entre estes dois conceitos, por exemplo, uma relação de implicação mútua ou uma relação unívoca entre a *autonomia* e o *projecto educativo* ou entre este e aquela, a formulação encontrada no texto legal orienta-se no sentido de estabelecer alguma prioridade do *projecto educativo* face à *autonomia*, esta última reduzida à possibilidade de elaboração e realização de um *projecto educativo*. Em contraponto, L. Lima (1994), pressupondo que qualquer escola, mesmo juridicamente não autónoma, tem um projecto, invoca a assunção da dimensão política, realizada de forma específica em cada escola, como possibilidade da identificação entre *autonomia e projecto educativo*.

Uma nova referência ao *projecto educativo*, embora pouco expressiva, encontra-se no Despacho 8/SERE/89 que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos. Aí se inclui, entre as atribuições do Conselho Pedagógico, a de "desencadear acções e mecanismos para a construção de um *projecto educativo* de escola"; e nas atribuições do Conselho de Grupo e do Conselho Consultivo, a de "colaborar na construção de um *projecto educativo* de escola".

De particular interesse para este estudo, é o Decreto-Lei 172/91, que estabelece os órgãos de direcção e gestão das escolas do ensino básico e secundário. Aí se incluem algumas referências ao *projecto educativo*, designadamente:

"[Este modelo] garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios.[...]

artº 8º. 1. Compete, genericamente, ao conselho de escola: [...] d) Aprovar o *projecto educativo* da escola; [...]

artº 17º. 1. Das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico [...] compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola: [...] o *projecto educativo* da escola [...];

artº 32º. Compete genericamente, ao conselho pedagógico [...] Elaborar e propor o *projecto educativo* da escola".

Este decreto traça o percurso que vai da concepção à aprovação do *projecto educativo*: o lugar de produção do *projecto educativo* é o Conselho Pedagógico, limitando-se o Conselho de Escola a aprovar o documento que lhe é apresentado pelo Director Executivo.

Ora, considerando a natureza do Conselho de Escola, órgão de direcção a quem cabe definir as políticas e as orientações educativas, esperar-se-ia que competisse a este órgão a elaboração e aprovação de um documento a que o próprio legislador confere um papel particularmente relevante, expressão da autonomia da escola, da sua identidade. Assinale-se, contudo, que, neste decreto, a relação entre *autonomia e projecto educativo* continua a apresentar-se de um modo pouco claro: a uma relação de implicação presente no Decreto-Lei 43/89 sucede uma relação conjuntiva. Este facto, que supõe alguma desconexão entre autonomia e *projecto educativo*, pode ser interpretado como congruente com a não atribuição ao Conselho de Escola da função de elaboração do *projecto educativo*.

Curiosamente, o lugar onde a definição de *projecto educativo* surge mais elaborada é o Anexo ao Despacho 113/ME/93 que contém o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. Aí pode ler-se na Medida 5, relativa ao desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos de escolas em áreas prioritárias:

[...] o *projecto educativo* da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção 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 *projecto educativo* pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.

Verifique-se, desde logo, a maior complexidade e riqueza da definição, visível no conjunto de dimensões que consegue abranger e que vão desde as finalidades e funções da escola ao diagnóstico dos problemas e recursos mobilizáveis e ao inventário de soluções possíveis, da amplitude de incidência do *projecto educativo* ao processo da sua geração e desenvolvimento. Contudo, a inscrição desta definição num quadro que realça o conceito de qualidade é passível de crítica, não só pela complexidade de sentidos que lhe é possível associar, aliás raramente explicitados, mas também porque assim se reforçam aspectos de racionalidade técnica, podendo entrar-se em colisão com conceitos como o de democratização da educação e, inclusive, condicionar a prática da própria autonomia.

No quadro das orientações normativas deverão ainda ser consideradas as propostas surgidas no âmbito das actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. No trabalho *Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário*, de João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima (1988), a definição de *projecto educativo* é cometida aos diferentes actores como exigência de um princípio político democrático e não apenas enquanto "tecnologia pedagógica participativa". Os autores, ao proporem processos democráticos de direcção das escolas, com implicações inevitáveis na definição do *projecto educativo*, sugerem a

institucionalização do processo eleitoral como a forma normal de designar a direcção dos estabelecimentos de ensino; esta proposta é algo surpreendente na medida em que, e só na medida em que, lhe é associada "a possibilidade de disputa entre [...] projectos alternativos cuja opção é deixada à decisão dos eleitores"; esta proposta prevê o aparecimento de *projectos educativos* não coincidentes, sendo a contradição ultrapassada pela transformação de certos projectos em projectos hegemónicos e outros projectos em projectos dominados, o que afasta, desde logo, a possibilidade de uma construção negociada, dinâmica e partilhada do *projecto educativo*; ao nível das orientações gerais, dos valores e das políticas tenderia a perder-se a ideia do pluralismo intraescolar.

Analisando os processos de implementação e definição do *projecto educativo*, os autores adoptam ainda uma perspectiva restrita ao aceitarem que o seu âmbito "não está *totalmente estabelecido* a nível central ou regional" (itálico nosso), restando, em consequência, uma margem de autonomia ("pedagógica" e de "orientação") que os autores procuram delimitar através da enunciação de competências, com incidência, designadamente, no currículo, constituição e funcionamento dos órgãos da escola e utilização de recursos (cf. Formosinho; Fernandes & Lima, 1988: 151-152).

Na *Proposta Global de Reforma*, no documento *Ordenamento Jurídico da Organização e Administração dos Centros de Educação Pré-escolar e das Escolas do Ensino Básico e Secundário*, é mais uma vez reconhecido o direito das escolas a um *projecto educativo*, que normalmente se concretizará no plano anual de actividades. O *projecto educativo* é um direito da comunidade educativa e um dever da escola (artº 5), sendo a sua definição da competência exclusiva do Conselho de Direcção (artº 22).

1.3 Tendo presente as análises anteriores e a literatura disponível, propõe-se seguidamente um inventário das dimensões tidas por mais relevantes na caracterização do *projecto educativo*<sup>3</sup>.

Desde logo, importa sinalizar a definição do *projecto educativo* como *locus* de assunção de valores e de (meso)políticas educativas, o que lhe confere características de documento político. Com efeito, na concepção de um *projecto educativo*, enquanto expressão de princípios gerais e de orientações normativas, espera-se encontrar a referência explícita a um conjunto de valores, relativamente coerente, que contribua para caracterizar algumas das opções estratégicas de uma determinada escola ou área escolar.

Da definição atrás exposta decorre outro dos vectores essenciais do *projecto educativo* relacionado com o processo da sua construção. Contrariamente a uma visão frequente que acentua a consensualidade acrítica, o *projecto educativo*, a um determinado nível de análise, parece ser mais adequadamente compreensível como resultado de uma dinâmica negociada, eventualmente conflitual, ou seja, como construção sócio-política dotada de valores e funções simbólicas.

O *projecto educativo*, enquanto documento com uma referencialidade específica (interna ou externa) e pressupondo uma lógica de acção, comporta a definição de

prioridades no plano das necessidades. Esta definição é decorrente de um diagnóstico e tem carácter prospectivo, independentemente dos usos ou funções que possa preencher do ponto de vista dos actores e das organizações.

Aquelas necessidades, seleccionadas e hierarquizadas, propiciam a definição de objectivos estratégicos, por sua vez, concretizáveis em alternativas de acção, assim se criando as condições adequadas para uma operacionalização congruente em *planos de actividades e regulamentos internos*.

Aqui ganha particular relevo a questão do alcance do *projecto educativo* no que diz respeito às áreas de incidência que define; a este propósito são visíveis, em algumas teorizações e sobretudo nas formalizações de *projecto educativo*, desenvolvimentos quase sempre redutores. Um exemplo de uma formulação mais globalizante pode ser encontrado em J. Moreno (1978) cuja proposta contempla cinco áreas: a) definição institucional; b) estilo de formação; c) estilo de ensino; d) projecção comunitária; e) estruturas de participação.

Num outro sentido, ultrapassando uma lógica interna confinada à escola em direcção a uma lógica externa, a consistência do *projecto educativo* é reforçada pela sua conexão com outros projectos em desenvolvimento no meio; entendido desta maneira, o *projecto educativo* surge como projecto transversal, lugar de confluência de multi-referencialidades, mobilizadas e transformadas para corporizar um *projecto educativo* específico e especificante.

Baseados nestas e noutras dimensões do *projecto educativo*, alguns autores apresentam vantagens que julgam significativas para as escolas. O *projecto educativo*, entre outros aspectos, pode

"Permettre la détermination et l'utilisation des outils pédagogiques, les méthodes pédagogiques, certaines parties où interprétations de programmes, certaines priorités éducatives et certaines activités d'apprentissage convenant aux intérêts du milieu. C'est en ce domaine que l'école peut à la fois se différencier et faire oeuvre d'originalité. C'est ainsi qu'elle devient l'école de son milieu" (Éthier, 1989: 160).

Também entre nós, João Barroso (1992: 34-35) elenca algumas vantagens do *projecto 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 acção educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços; integrar projectos individuais e de grupo.

## 2. Análise de Dados

### 2.1 Caracterização do corpus

No Quadro 1 indicam-se os documentos enviados para análise que constituem o *corpus* do estudo, incluindo textos que não cumprem todos os requisitos formais



esperados por se tratar, na perspectiva dos produtores, ora de "esboços" ora de "anteprojectos" ora de "versões provisórias".

Da leitura do quadro facilmente se constata o desequilíbrio entre o número dos diversos tipos de documentos disponibilizados, sendo de acentuar especialmente a diferença entre os *planos de actividades* e os outros - facto que prejudicou, em parte, a análise comparativa efectuada. Por outro lado, a heterogeneidade dos textos, e em alguns casos a opção dos seus produtores por uma estrutura muito simplificada, dificultou a construção de categorias e tipologias capazes de cobrir satisfatoriamente o *corpus*, bem como a definição das unidades de análise.

**Quadro 1 - Constituição do *corpus***

ESCOLAS	DOCUMENTOS	Projectos educativos	Planos de actividades	Regulamentos internos
	01		+	
	02	+	+	
	03	+		+
	04	+	+	+
	05	+	+	+
	06	+	+	+
	07	+	+	
	08		+	
	09			+
	10			+
	11	+	+	+
	12			
	13	+	+	+
	14			
	15	+		+
	16	+	+	
	17	+	+	+
	18	+		
	19	+		
	20		+	+
	21		+	
	22			+
	23			
	24	+	+	
	25	+	+	
	26	+	+	
	27	+	+	+
	28		+	
	29		+	
	30		+	
	31		+	+
	32		+	
	33		+	
	34	+	+	+
	35		+	+
	36	+	+	
	37	+	+	
	38		+	
	39		+	+
	40			
	41	+	+	+
	42		+	+
	43	+	+	
	44		+	
	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>19</b>

## 2.2 Projectos educativos

Começamos por considerar a estrutura externa dos projectos educativos, inicialmente apresentada a partir da utilização de categorias gerais: Cat 1- introdução; Cat 2- princípios orientadores, ideários, linhas educativas orientadoras, fundamentos ou enquadramento legal; Cat 3- objectivos e prioridades; Cat 4- caracterização do meio; Cat 5- caracterização da escola (história, estrutura, recursos, organização pedagógica...); Cat 6- fases do projecto (diagnóstico, concretização, divulgação e avaliação); Cat 7- duração do projecto.

**Quadro 2 - Estrutura externa dos projectos educativos**

	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5	Cat. 6	Cat. 7
I	+	-	+	+	+	+	+
II	+	-	+	-	-	-	-
III	+	+	+	+	+	-	-
IV	+	+	+	-	-	-	-
V	+	-	+	+	+	+	-
VI	-	-	-	+	+	-	-
VII	+	+	+	+	+	-	+
VIII	+	-	+	+	+	-	-
IX	-	-	+	+	+	+	+
X	-	-	+	-	+	-	-
XI	+	+	-	-	+	+	-
XII	+	-	+	-	+	+	-
XIII	+	+	-	-	+	-	-
XIV	-	-	+	+	+	+	-
XV	+	+	-	-	+	-	-
XVI	-	-	+	+	+	+	+
XVII	-	-	+	+	+	+	+
XVIII	-	-	-	-	-	-	-
XIX	+	+	+	+	+	+	+
XX	-	-	-	+	+	-	-
XXI	-	-	+	+	+	+	-
XXII	+	+	+	+	+	+	-
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>6</b>

Como se depreende do Quadro 2, atendendo aos valores absolutos das respectivas colunas, a caracterização da escola, do meio e a referência aos objectivos constituem os aspectos mais salientes da estrutura externa dos projectos educativos.

Se fizermos intervir um outro critério — o espaço textual destinado às diferentes componentes — a tendência referida sai reforçada porque se nota ainda mais o destaque que é dado à fase do projecto que poderíamos designar de diagnóstica. Assim, o Projecto Educativo VI dedica à caracterização da escola e do meio, incluída na referida fase, 77 de um total de 93 páginas (83%).

Anote-se ainda a escassez de referências à duração dos projectos e, sobretudo, a presença pouco significativa de princípios orientadores, consideradas dimensões essenciais do *projecto educativo*. Daqui decorre uma interrogação pertinente qual seja a de sabermos se é possível configurar a existência, nestes casos, de um *projecto educativo*.

A propósito das fases que foi possível identificar a partir da análise dos projectos, alguns dos dados constantes do Quadro 2 aparecem discriminados no Quadro 3, nomeadamente, os que dizem respeito às fases de diagnóstico, divulgação, concretização e avaliação.

Como se observa, as poucas ocorrências registadas nas várias categorias revelam, mais uma vez, a ausência de referenciais consistentes e de representações adequadas no domínio da concepção e desenvolvimento de *projectos educativos*.

**Quadro 3 - Fases identificáveis nos projectos analisados**

	Fases do Projecto			
	Diagnóstico	Divulgação	Concretização	Avaliação
I	+	-	+	+
II	-	-	-	-
III	+	+	+	+
IV	-	-	-	-
V	-	-	-	+
VI	-	-	-	-
VII	-	-	-	-
VIII	-	-	-	-
IX	+	-	-	+
X	-	-	-	-
XI	+	+	-	-
XII	+	-	-	-
XIII	-	-	-	-
XIV	-	+	-	+
XV	-	-	-	-
XVI	+	-	-	+
XVII	-	-	-	+
XVIII	-	-	-	-
XIX	-	+	-	+
XX	-	-	-	-
XXI	-	-	-	+
XXII	-	-	+	-
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Mesmo a avaliação, categoria mais frequentemente expressa, aparece referida não tanto porque seja considerada uma componente intrínseca, mas porque é vista como uma necessidade que decorre do carácter incompleto e precário que é conferido pelos próprios actores a estes documentos.

Dada a menor expressão dos princípios orientadores, em contraste com os objectivos, importa considerar estes últimos enquanto factor de reconhecimento das vertentes privilegiadas. Para o efeito, a descrição assentará, num primeiro momento, na identificação dos campos de focalização dos objectivos, que foram constituídos em função de actores (alunos, professores e funcionários), da organização (escola) e do contexto (meio).

Quadro 4 - Objectivos inscritos nos projectos educativos

Escolas	Domínios de referência dos objectivos				
	Alunos	Professores	Funcionários	Escola	Meio
I	-	-	-	+	-
II	+	+	+	+	-
III	+	-	-	+	-
IV	+	-	-	+	-
V	-	+	+	+	-
VI	+	-	-	+	+
VII	+	+	-	+	-
VIII	+	+	-	+	+
IX	+	+	-	+	-
X	+	+	+	+	+
XI	+	-	-	+	-
XII	+	-	-	+	-
XIII	+	-	-	+	-
XIV	+	-	-	+	+
XV	+	-	-	-	-
XVI	+	-	-	+	-
XVII	+	-	-	+	-
XVIII	-	-	-	-	-
XIX	+	+	-	+	-
XX	+	+	+	+	+
XXI	+	-	-	+	+
XXII	+	-	-	+	-
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>5</b>

Registe-se, desde logo, a diluição acentuada de alguns elementos em oposição à ênfase colocada nos alunos e na escola. Este facto justifica que se observe mais de perto esta última, procurando discriminar no seu seio os vectores mais pertinentes. Veja-se a este propósito o Quadro 5, em que são utilizadas as seguintes categorias: Cat 1 - autonomia da escola; Cat 2 - relação escola/meio; Cat 3 - clima; Cat 4 - organização pedagógica; Cat 5 - recursos; Cat 6 - apoio educativo; Cat 7 - currículo; Cat 8 - sucesso educativo.

Quadro 5 - Objectivos inscritos no âmbito da categoria escola

Escola	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5	Cat. 6	Cat. 7	Cat. 8
I	-	+	-	-	-	-	-	-
II	-	+	+	+	+	+	+	+
III	-	+	-	-	-	-	+	-
IV	+	+	+	-	+	-	-	+
V	-	+	-	+	-	+	+	-
VI	-	+	-	+	-	-	+	-
VII	-	+	-	-	+	+	+	+
VIII	-	+	+	-	+	+	+	+
IX	-	+	-	-	-	+	-	-
X	-	+	-	-	+	-	+	-
XI	-	-	-	-	-	+	+	+
XII	-	+	-	+	-	-	-	-
XIII	-	+	+	+	-	-	-	-
XIV	-	+	-	-	+	+	+	-
XV	-	-	-	-	-	-	-	-
XVI	-	-	-	-	-	-	-	+
XVII	-	+	-	-	-	-	-	+
XVIII	-	-	-	-	-	-	-	-
XIX	-	+	-	+	-	-	-	+
XX	-	+	+	-	+	+	-	-
XXI	-	+	-	-	-	-	-	-
XXII	-	-	-	+	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>

A importância da macrocategoria *escola* advém sobretudo dos valores registados para a *relação escola/meio*. Em contraposição, assinala-se o valor residual da categoria *autonomia da escola*, constatada em apenas um caso, facto tanto mais surpreendente quanto, como vimos, há em vários textos e em vários registos discursivos uma associação estreita entre *autonomia e projecto educativo*. Anote-se também a grande diversidade de soluções registada que indicia entendimentos díspares.

Em síntese, a análise dos *projectos educativos* suscita as seguintes reflexões:

- por vezes, o *projecto educativo* aparece desenhado de uma maneira restritiva face aos planos de actividades; os *projectos educativos* assumem com frequência uma vinculação à reforma curricular (à *área-escola*, especialmente), esquecendo o carácter globalizante que os define;
- pode falar-se de uma *curricularização* do *projecto educativo*: a confusão entre *projecto educativo* e trabalho de projecto é indicador deste facto;
- não há uma selecção clara e uma hierarquização de necessidades capaz de gerar uma definição consistente de objectivos estratégicos e de alternativas de acção;
- o documento *projecto educativo* é por vezes substituído por documentos de teor mais provisório, apresentados como anteprojectos, esboços de projecto, valorizando variáveis descritivas mais do que orientações políticas e axiológicas;
- este último aspecto é inclusivamente reforçado pelo desenvolvimento dado à fase diagnóstica, mesmo nos textos que se apresentam explicitamente como *projectos educativos*; esta componente, quando surge, tende a ser aquela que na economia do texto aparece com maior peso. Daqui decorre a colocação da ênfase nos constrangimentos mais do que nas potencialidades;
- em alguns casos existem problemas de consistência interna dos *projectos educativos*, designadamente entre a identificação de problemas e as prioridades definidas;
- os *projectos educativos* analisados não revelam regularidades morfológicas indiciadoras de representações partilhadas, em oposição ao que acontece, como veremos, com os *planos de actividades* e com os *regulamentos internos* em que a estrutura externa é muito mais consensual; a discussão acerca da concepção do *projecto educativo*, quando feita, é-o por referência aos normativos legais;
- uma configuração dos *projectos educativos* que inclui como elementos estruturais mais sistematicamente presentes a enunciação de objectivos/prioridades, a caracterização do contexto e a caracterização dos recursos físicos e humanos da escola;
- a fluidez, e mesmo a ambiguidade, de alguns termos - *comunidade*, *clima*, *qualidade* - que, embora centrais em alguns *projectos educativos*, são apresentados de tal maneira que dificultam a possibilidade da sua compreensão e operacionalização;
- a quase nula referência às políticas educativas que poderiam enquadrar a concepção do *projecto educativo*; a este respeito, é sintomática a escassa convocação dos textos legais, designadamente dos textos fundadores (os documentos mais citados, apesar de tudo, são os Decretos-Lei nº 43/89 e 172/91);
- a ausência de referências ao processo de elaboração do *projecto educativo*, não

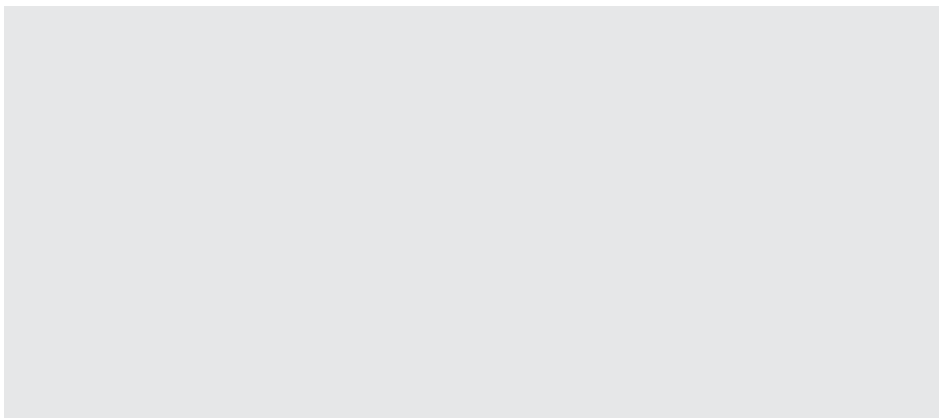
se fazendo menção dos actores envolvidos nem das fases do processo; as inferências que a este propósito é legítimo realizar configuram a elaboração do *projecto educativo* como projecto gerado frequentemente em grupos restritos (de professores), posteriormente assumido pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho de Escola; anote-se a tendência para a exclusão, neste processo, de alunos, pais, funcionários, representantes dos interesses sócio-económicos e culturais e autarquias;

- a afirmação, na maioria dos projectos, de princípios orientadores da acção; estes princípios traduzem distintas orientações, valorizando-se a relação com a comunidade, a transformação social, o desenvolvimento pessoal ou a própria organização escolar;
- a grande diversidade de soluções no que diz respeito à assunção explícita de valores, com *projectos educativos* que ou não o fazem, que o fazem apenas pontualmente ou que procedem a extensas enumerações;
- a grande diversidade dos valores afirmados, embora com uma tendência para a polarização em valores culturais e de ordem moral;
- em alguns casos, os *projectos educativos* estão subordinados a lemas ou a temas gerais aglutinadores, que acentuam a relação da escola com a comunidade;
- a eleição, no âmbito das prioridades/objectivos, das categorias *alunos* e *escola* como destinatários preferenciais.

### 2.3 Planos de actividades

Para além de se apresentarem no *corpus* em maior número que os *projectos educativos*, os *planos de actividades* exibem uma estrutura externa, apesar de tudo, mais consolidada, reflectida no facto de certas categorias surgirem com frequência elevada.

**Gráfico 1 - Distribuição das actividades pelas categorias do critério "referência disciplinar"**

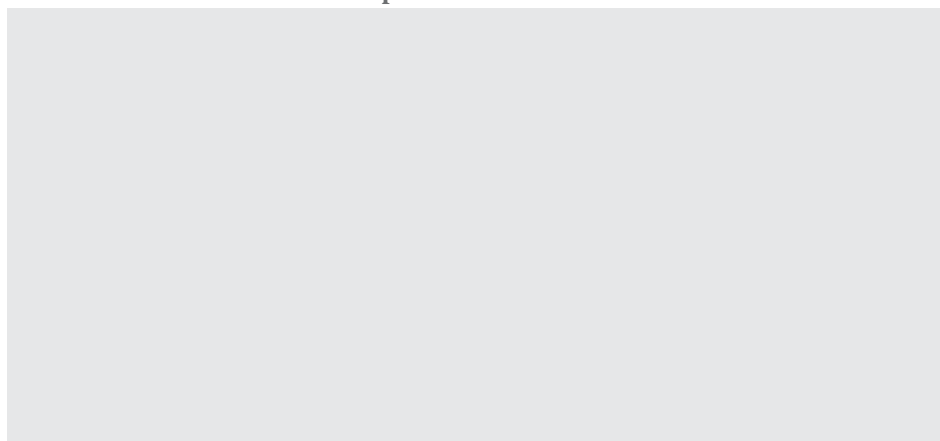


Deverá acentuar-se a diversidade de soluções adoptadas nos diferentes planos de actividades. Assim, encontramos planos que se circunscrevem à referência disciplinar, ou seja, que comportam actividades que remetem imediatamente para as disciplinas escolares (Plano de Actividades 16), enquanto outros há que se restringem a actividades de teor transdisciplinar, isto é, que elegem como centro de interesse objectos não específicos das disciplinas individualmente consideradas (Plano de Actividades 7). Se nos ativermos aos planos que incluem simultaneamente actividades de carácter disciplinar e transdisciplinar, também aqui encontramos opções diferenciadas; se há um conjunto de planos que, neste quadro, favorece a opção disciplinar (*vide* Planos de Actividades 16 e 20, por exemplo), um outro conjunto, de extensão semelhante, privilegia a referência transdisciplinar (Planos de Actividades 11 e 13). As actividades do tipo interdisciplinar, isto é, que articulam objectos de duas ou mais disciplinas, caracterizando-se por alguma regularidade, apresentam todavia baixas frequências.

Estes factos indiciam, por um lado, a dificuldade da assunção da interdisciplinaridade (mesmo na idealização da prática pedagógica) e, concomitantemente, a forte presença da referência disciplinar na planificação das actividades, uma vez que estas remetem, predominantemente, como adiante se verá, para o âmbito do complemento curricular.

O Gráfico 2 dá conta da distribuição das actividades previstas nos planos consoante os tipos de destinatário.

**Gráfico 2 - Distribuição das actividades pelas categorias do critério "tipos de destinatário"**



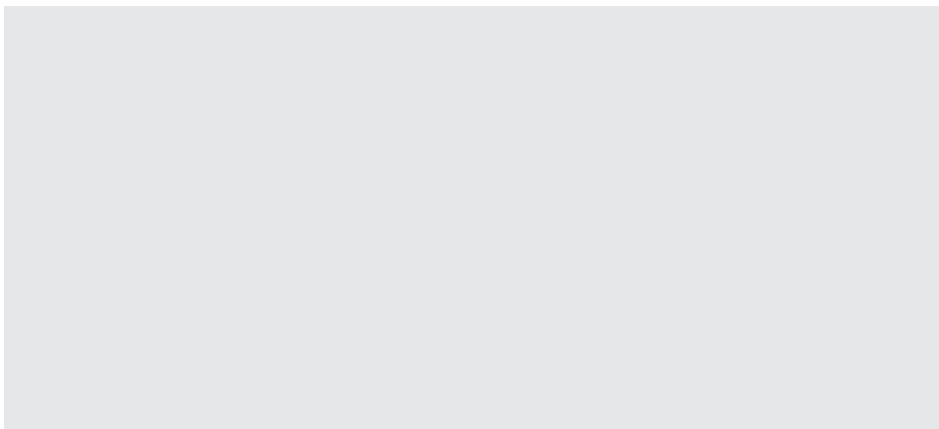
Numa análise comparativa dos destinatários possíveis das actividades consideradas, o que ressalta é a posição dominante dos alunos e, por oposição, a presença quase irrelevante de actores como os funcionários não docentes. Se, em relação aos alunos, os dados obtidos não apresentam divergências relativamente ao esperado, o mesmo não poderá dizer-se quanto à não inclusão substantiva de outros actores,

designadamente, dos funcionários não docentes, sobretudo se considerados os princípios de participação e democratização que enformam explicitamente alguma da produção normativa dos últimos anos relevante para o domínio em análise.

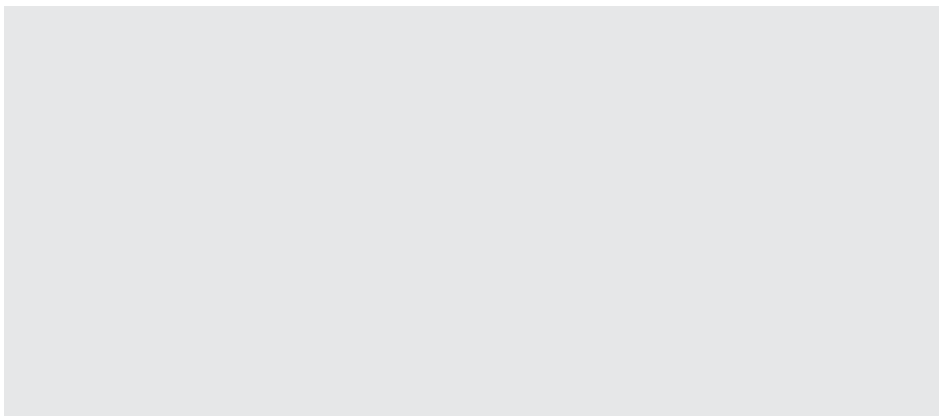
Considerem-se agora os dados apresentados no gráfico seguinte:

Como evidencia o Gráfico 3, os actores internos - predominantemente alunos e professores — são os destinatários preferenciais das actividades descritas nos planos. Tal como foi referido para os funcionários não docentes, também aqui parece confirmar-se a ausência de uma significativa interacção entre a escola e o meio, bem como, em menor grau, dos próprios pais, o que denota que o princípio da *participação e integração comunitária* surge ainda como uma exigência pouco interiorizada e, conseqüentemente, protelada em termos de concretização.

**Gráfico 3 - Distribuição das actividades referidas a factores internos e externos ao contexto escolar**



**Gráfico 4 - Distribuição das actividades em função do âmbito curricular**





O Gráfico 4 não apresenta resultados imprevistos dado que é sobre a categoria "complemento curricular" que recaem claramente as opções das escolas. No entanto, não se encontram de todo excluídas actividades que remetem para a área-escola, para o âmbito das disciplinas escolares e ainda para os *apoios educativos*. Os planos tendem, assim, a ser interpretados numa perspectiva restritiva em detrimento de uma concepção capaz de abarcar, de forma mais integradora e globalizante, todas as actividades educativas programáveis.

No que diz respeito à categoria *distribuição temporal das actividades*, pode salientar-se, desde logo, o facto de a maioria das escolas optar por não assinalar com exactidão os seus momentos de realização. Este facto, permitindo maior flexibilidade na gestão do tempo a dedicar a estas actividades, também possibilita quer uma maior adequação a *posteriori* quer um menor compromisso com a realização das acções planificadas. Neste último caso, acentua-se a fragilidade inerente a este instrumento de gestão pedagógica e organizacional já que o *plano de actividades* poderá, pelo menos parcialmente, não passar de um documento que só se elabora porque é oficialmente imposto. O facto referido pode também indiciar que muitas decisões da escola relativamente à realização de acções são essencialmente independentes dos planos.

No referente à categoria *localização espacial*, os dados revelam uma centração da escola sobre si mesma e a conseqüente periferização de outros espaços como o meio local, o que é de algum modo congruente com a interpretação anteriormente feita a propósito do Gráfico 3. É de notar também a menor expressão das actividades que envolvem uma relação entre escolas, o que reforça a mencionada autocentração.

Quanto aos dados relativos à categoria *dinamizadores/responsáveis* das actividades insertas nos *planos de actividades* é de registar antes de mais, a predominância, aliás esperada, dos grupos formais como dinamizadores das acções. Este facto é congruente com observações anteriormente feitas acerca do papel central destes grupos. O aspecto mais relevante é, porém, a importância que num conjunto de planos adquirem as actividades promovidas por alguns professores, individualmente considerados, facto que acentua a desvalorização da colegialidade docente; esta leitura é reforçada pela verificação de que, com frequência, um mesmo professor assume a responsabilidade de um número significativo de actividades.

Ainda sobre este aspecto, é de assinalar a pouca expressão da intervenção dos órgãos da escola, sendo o facto mais notório a pouca expressão dos órgãos de orientação e coordenação pedagógicas na dinamização de acções, em contraste com o órgão de gestão. Este facto é de realçar tanto mais quanto está cometida ao Conselho Pedagógico a elaboração do plano de actividades. A escassa presença deste órgão enquanto dinamizador/responsável reforça a lógica de justaposição das actividades que transparece na maior parte dos planos analisados.

Em síntese,

- os *planos de actividades* aparecem sobretudo centrados em actividades de complemento curricular que, por sua vez, tendem a ser desenhadas

compartimentadamente, tomando como referência os anos escolares e as disciplinas do currículo, e em função de datas comemorativas ou circunscritas a dias determinados;

- o *plano de actividades* aparece predominantemente como resultado da iniciativa individual ou de grupos específicos;

- o modelo dominante do *plano de actividades* é o da enumeração de tarefas pedagógicas; alguns planos incluem, entretanto, referências a trabalhos de projecto;

- há uma forma dominante de estruturação externa dos *planos de actividades* que pode ser traduzida do modo seguinte: (temas) + objectivos + actividades + tempo + responsáveis + (destinatários) + (avaliação); os elementos parentetizados ocorrem facultativamente;

- os alunos são obviamente os destinatários primeiros das actividades previstas que têm como lugar de realização privilegiado a própria escola;

- os *planos de actividades*, embora pretendendo orientar a acção futura, parecem antes tender para tornar visíveis objectivos retrospectivos, para recuperar, reiterando-os, objectivos formulados em planos anteriores; por outro lado, dado o escasso potencial inovador e a acentuada redundância dos objectivos, conjugados com a natureza das organizações educativas, marcada, como é reconhecido, por alguma ambiguidade, parece difícil afirmar que os objectivos constantes dos planos possuam uma função efectivamente orientadora.

## 2.4 Regulamentos internos

Uma primeira descrição dos *regulamentos internos*, feita a partir dos seus elementos estruturais, é apresentada no quadro seguinte.

**Quadro 6 - Ocorrência das componentes estruturais dos regulamentos internos**

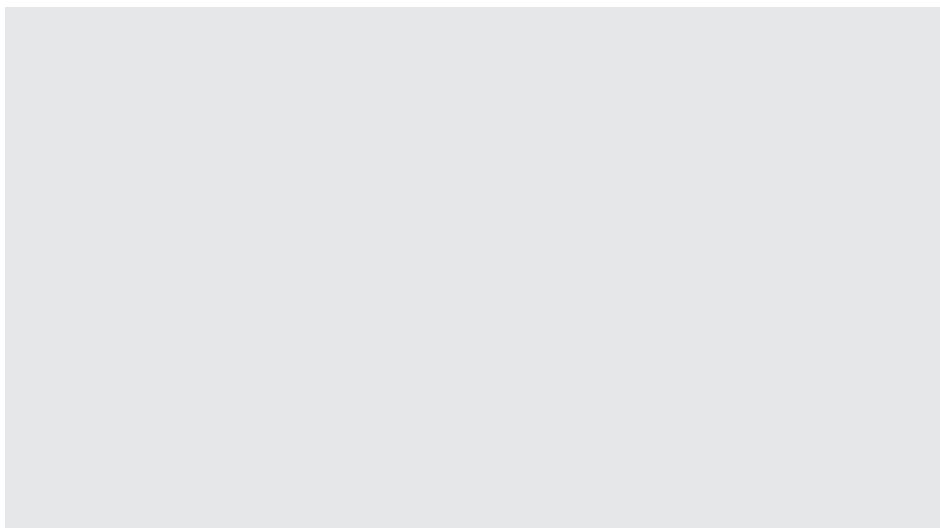
RIs	Normas gerais	Direitos deveres profs.	Direitos deveres alunos	Direitos deveres funcs.	Direitos deveres pais	Direitos deveres outros	Disp. discip	Comp./ atrib órgãos	Normas serv./ equip.
A	-	+	+	+	-	-	-	+	+
B	-	+	+	+	-	-	-	+	+
C	-	+	+	+	-	+	-	+	+
D	+	+	+	+	-	-	-	+	+
E	+	+	+	+	+	+	-	+	+
F	-	+	+	+	-	+	-	+	+
G	-	+	+	+	-	+	-	+	+
H	-	-	-	-	-	-	-	+	+
I	-	+	+	+	+	+	+	+	+
J	-	+	+	-	-	-	-	+	-
L	+	+	+	+	-	-	-	+	+
M	+	+	+	+	-	+	-	-	+
N	+	+	+	+	-	+	+	+	+
O	-	+	+	+	-	+	+	+	+
P	+	+	+	+	-	-	+	-	+
Q	+	+	+	+	-	-	-	-	+
R	+	+	+	+	-	-	+	+	+
S	-	+	+	+	+	-	-	-	+
T	-	-	+	-	-	-	+	-	-
U	-	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>17</b>

Os dados revelam que há um conjunto de componentes - direitos e deveres dos professores, direitos e deveres dos alunos, direitos e deveres dos funcionários não docentes e competências/atribuições dos órgãos da escola - com uma presença quase constante. Pelo contrário, outras componentes há que ocorrem esporadicamente - é este, designadamente, o caso dos direitos e deveres dos pais e direitos e deveres de outros actores. Tendo em conta que os princípios de democraticidade e participação (que alguns documentos legais explicitamente invocam) redefinem necessariamente as fronteiras da organização educativa seria de esperar que a presença de novos actores fosse reflectida com maior nitidez nos *regulamentos internos*. A concretização daqueles princípios, implicando teoricamente uma ampliação da complexidade de relações grupais e interindividuais que estruturam o quotidiano da escola, com o esperado acréscimo de conflitualidade, deveria ter outra expressão nos *regulamentos internos* que não a encontrada. O que se verifica é que são os actores tradicionais aqueles cuja presença é constante. A nova ordem continua a não ser negociada, indiciando a manutenção da assimetria tradicional das relações de poder entre actores "internos" e "externos".

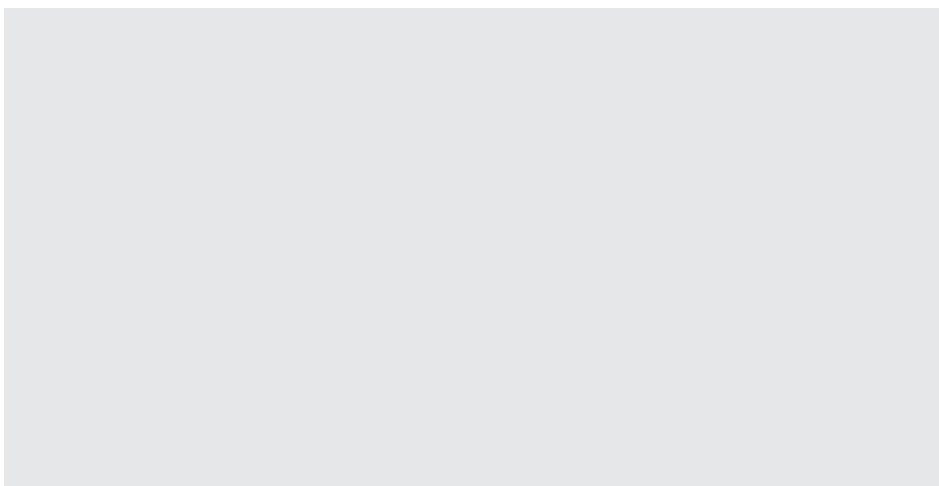
Constituindo o enunciado de direitos e deveres de professores, alunos e funcionários não docentes o núcleo duro dos *regulamentos internos*, justifica-se um olhar mais demorado sobre o conteúdo daquelas rubricas. Porque orientado para a averiguação dos papéis que os regulamentos constroem para os diferentes actores, faz sentido que se adopte uma perspectiva de análise predominantemente contrastiva. Nesta análise, tomou-se como unidade de registo a unidade formal definida pelos textos analisados (normalmente, parágrafo ou alínea) e como unidade de contexto o segmento textual em que são enunciados direitos e deveres.

Considerem-se, pois, os gráficos seguintes, nos quais se apresentam os dados globais relativos aos direitos e deveres dos diferentes actores:

#### **Gráfico 5 - Direitos dos professores, alunos e funcionários não docentes**



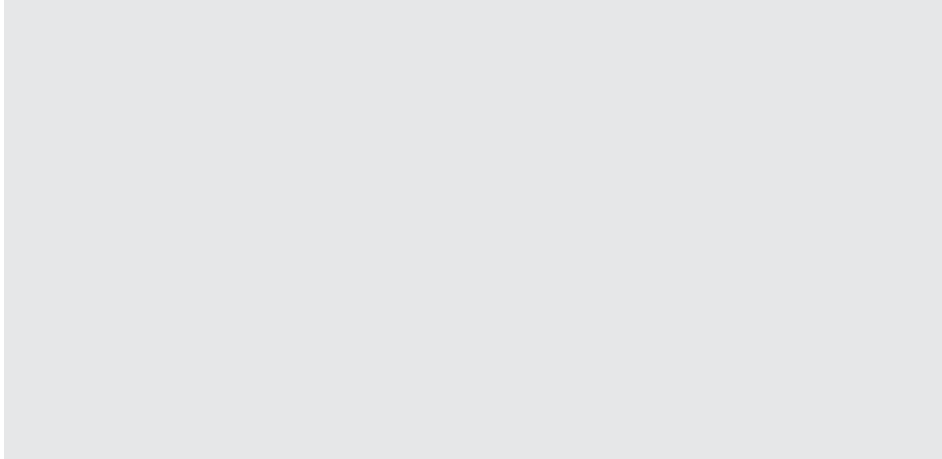
### Gráfico 6 - Deveres dos professores, alunos e funcionários não docentes



Estes dados revelam, em termos globais, uma orientação preferencial para a formulação de deveres, tornada visível por uma maior sistematicidade da sua presença. Dos regulamentos analisados, apenas um não se lhe refere. Por outro lado, nota-se uma ocupação maioritária do espaço textual, quando consideradas contrastivamente, para cada texto, as unidades de registo relativas a direitos e deveres, facilmente se verificando que na esmagadora maioria dos casos é mais elevado o número de unidades dedicadas à enunciação de deveres que de direitos.

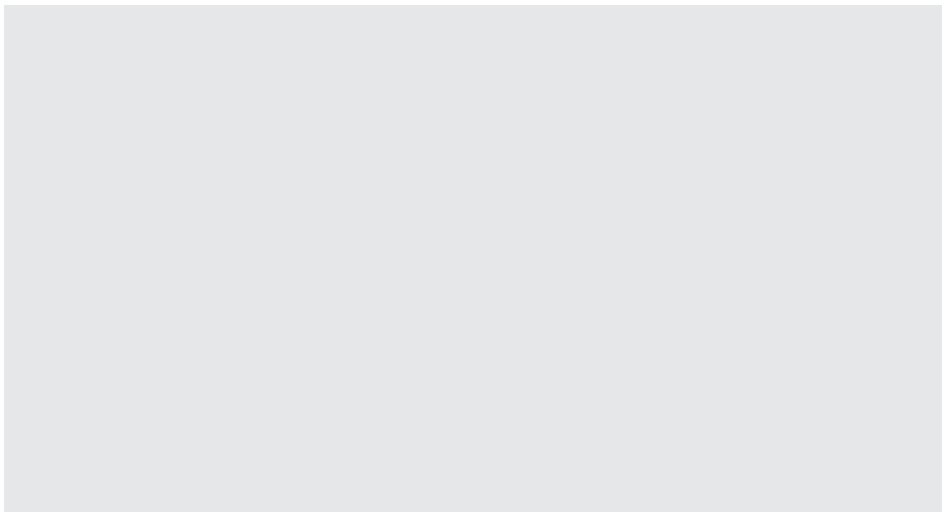
Contrastando os diferentes grupos de actores, é visível que os regulamentos, no que diz respeito à hierarquização dos diferentes grupos, tomado como critério o número de unidades de registo que se lhe referem, perfilham opções bastante diferenciadas. Assim, há textos que enfatizam ora a enumeração dos deveres dos professores (Regulamento Interno, Q) ora a dos alunos (Regulamento Interno, R) ora, ainda, a dos funcionários. Note-se entretanto que os valores mais expressivos aparecem associados aos alunos, ainda quando outros actores são considerados no que diz respeito aos deveres (Regulamento Interno, Q). Menor diversidade de soluções pode ser encontrada a propósito da enunciação de direitos, campo em que existe uma clara tendência para privilegiar os alunos; de qualquer modo, também aqui foram registadas outras soluções (vejam-se, por exemplo, os Regulamentos Internos, P e U).

Os dados antes apresentados podem ser objecto de discriminação a diferentes níveis. Considerem-se em primeiro lugar, para a totalidade do *corpus*, os direitos e deveres de alunos e professores mutuamente referenciados:

**Gráfico 7- Direitos e deveres dos professores e dos alunos**

Temos assim que, tomada como referência a totalidade dos regulamentos analisados, é visível uma tendência para a valorização dos deveres em detrimento dos direitos, acentuada sobretudo quando se consideram os professores. Refira-se, ainda a propósito dos dados constantes do gráfico anterior, a maior relevância atribuída à descrição do papel dos professores traduzida por um maior número de unidades de registo que lhe são referidas.

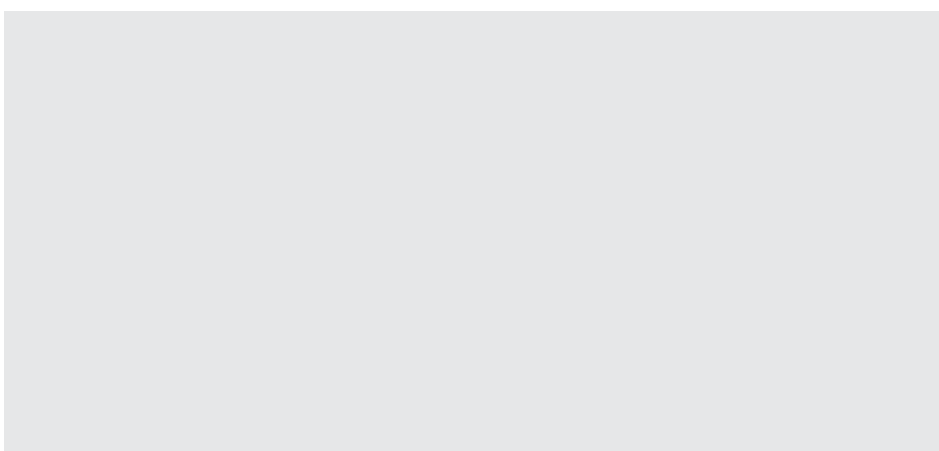
Regressemos a uma análise centrada no confronto das opções tomadas nos diversos regulamentos, analisando num primeiro momento os direitos de professores e alunos.

**Gráfico 8 - Direitos dos professores e dos alunos**

Este gráfico deixa perceber alguma regularidade nas opções tomadas nos diversos textos que, genericamente, diríamos estar reflectida numa maior preocupação com a formulação de direitos dos alunos do que dos professores. Esta é a situação que pode ser verificada na quase totalidade dos textos utilizados.

A configuração apresentada pelo enunciado dos deveres, embora com algumas diferenças, não é substantivamente distinta, como pode ser verificado no quadro seguinte.

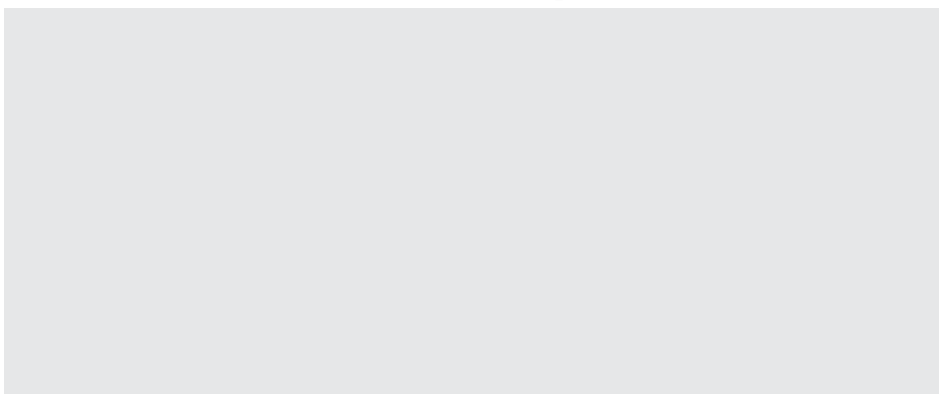
#### Gráfico 9 - Deveres dos professores e dos alunos



O que predomina é, ainda, a referência aos deveres dos alunos - em quatro casos ocupando mais de cinquenta por cento das unidades de registo identificadas. Por comparação com o quadro anterior, são, porém, em maior número os casos em que a referência aos deveres dos professores sobreleva a dos alunos.

Vejamos, por fim, os domínios de referência dos deveres dos professores, considerados em função da remissão para os contextos *aula* ou *extra-aula*.

#### Gráfico 10 - Deveres dos professores



Este gráfico mostra que os deveres dos professores aparecem referidos, de forma claramente dominante, à organização escolar, sem que se estabeleça uma diferença significativa entre os contextos *aula* e *extra-aula*; em segundo lugar surge a referência aos alunos, com claro predomínio da componente didáctica; anote-se, por fim, a inexpressividade das referências às relações entre pares.

Estes dados sugerem algumas reflexões. Desde logo, em termos globais, o equilíbrio dos deveres referidos à aula e a outros contextos. Depois, o facto de a este equilíbrio global corresponderem desequilíbrios significativos quando se consideram dimensões particulares. Aqui ganham particular relevo os que se referem aos alunos - a representação do papel dos professores que resulta destes dados surge fortemente circunscrita ao domínio pedagógico-didáctico - e aos outros professores - denotando um trabalho pedagógico que, ao nível das relações com os semelhantes, surge fortemente insularizado.

A descrição do conteúdo dos *regulamentos internos* não poderia ignorar os valores semânticos e pragmáticos que neles são afirmados. Neste sentido, propõe-se agora uma análise dos enunciados relativos aos direitos e deveres de alunos que elegendem como referência os professores e vice-versa.

Parte-se aqui de um princípio segundo o qual, enquanto prática linguística, todos os enunciados revestem um certo grau de modalização que "[...] consiste essencialmente numa modificação introduzida pelo locutor ao nível da predicação, como resultado das condições postas à sua realização e da relação entre os elementos envolvidos na sua produção" (Mateus *et al.*, : 102-103). A análise dum enunciado e, mediamente, do contexto da sua produção, pode proceder pela consideração do grau de conhecimento que o locutor tem dos estados de coisas descritos no seu enunciado; mas, numa outra perspectiva, pode privilegiar as relações com o destinatário do enunciado produzido.

Os *regulamentos internos* são, por definição, textos reguladores, textos que visam estabelecer uma correspondência entre o mundo e as palavras. A criação de estados de coisas que estes textos realizam pode porém ser efectuada num quadro de diluição das relações de controlo entre os sujeitos em interacção ou num quadro de afirmação ou reforço dessas mesmas relações. Esta possibilidade teórica é concretizada no *corpus* através de enunciados como "O professor deve colaborar para a existência de um ambiente e hábitos de disciplina na formação dos alunos" (Regulamento Interno, S) e "O professor deve exigir que o aluno leve para a aula o material necessário" (Regulamento Interno, L). Há, de facto, opções linguísticas marcadas por uma clara orientação para a afirmação da dissemelhança entre os papéis em relação, por exemplo, o uso de verbos modais com valor semântico de obrigação ou o emprego de palavras características de contextos normativizados. Assim, podem os enunciados do *corpus* ser analisados de acordo com uma dimensão que tem como pólos os valores + *controlo* e - *controlo*.

A criação de condições para a realização feliz de objectivos comunicativos directivos passa por uma especificação dos contextos que se pretende regular; assim,

pode dizer-se que a possibilidade de realização sucedida de uma ordem tem como condição a delimitação não ambígua do comportamento, verbal ou não verbal, que se pretende regular e dos seus contextos de ocorrência. Argumentos deste teor suscitam a possibilidade de utilização de categorias de análise dos enunciados relacionadas, por um lado, com a referência a dimensões particulares da prática pedagógica, a aspectos comportamentais específicos, temporal e espacialmente contextualizados, dos sujeitos - "Apresentar o cartão de estudante quando solicitado" (Regulamento Interno, P); por outro lado, com a remissão para aspectos gerais - "O professor deve respeitar a personalidade dos seus educandos" (Regulamen, Internos. E).

Por este processo chegou-se à definição das seguintes categorias:

	1. + específico	2. - específico
A. + controlo	<b>A1</b>	<b>B1</b>
B. - controlo	<b>A2</b>	<b>B2</b>

Considerando-se contrastivamente a configuração obtida para cada *regulamento interno* pela aplicação das categorias de análise, pôde verificar-se que:

- a formulação de direitos de professores e alunos envolve a afirmação privilegiada de uma relação não contextualizada: "Ser respeitado pelos professores" (Regulamento Interno, O), "Participar [em] acções de reconhecido interesse para a formação de [...] discentes" (Regulamento Interno, U) são exemplos de enunciados que realizam aquela característica;

- existe uma distribuição equitativa dos deveres dos professores pelas categorias + *específico* e - *específico*, a que corresponde a expressão de relações tendencialmente equalizadoras, revelada por fórmulas como: "Consultar os alunos sobre a marcação de exercícios de avaliação" (Regulamento Interno, L), "Desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade e colaboração" (Regulamento Interno, S). Este tipo de orientação para a afirmação de relações horizontais entre os sujeitos é expressa através do recurso a verbos como "colaborar", "informar", "participar", "incentivar" ...;

- uma opção preferencial pela tradução dos deveres dos alunos através de enunciados que remetem para contextos específicos, estabelecendo-se preferencialmente relações de dissimelhança entre professores e alunos: "Nenhum aluno deverá mexer nos estores sem autorização do professor" (Regulamento Interno, J). Este efeito, que embora esporadicamente pode ser encontrado em enunciados relativos aos deveres dos professores, é gerado por verbos directivos de ordem tais como "permitir", "exigir", "facultar", "mandar", por verbos modais com valor de obrigação ("dever", "ter que"), pelo uso de adjetivos modais como "permitido", "obrigatório", etc.

A desigualdade de papéis a que nos referimos é reforçada pelo recurso por parte dos produtores dos *regulamentos internos* a outras marcas linguísticas. Os direitos dos alunos, por exemplo, aparecem, por vezes enunciados em construções passivas que traduzem uma estratégia de ocultação do agente - "Ser respeitado pelos professores" (Regulamento Interno, O); esta opção, comum no enunciado dos direitos dos alunos,



possui um significado particular que resulta da verificação de que são possíveis outras formulações - "Exigir [...] dos professores [...] o respeito que lhes é devido" (Regulamento Interno, T). Registe-se, por fim, a atribuição aos professores da realização de objectivos claramente directivos, pressupostos na referência à produção de enunciados como ordens, conselhos, advertências, indicações - "[...] tens deveres a cumprir - [...] acatares e respeitares as advertências e conselhos dados pelos professores" (Regulamento Interno, A).

Em síntese:

- os *regulamentos internos* apresentam quase sempre um núcleo duro composto pela indicação de direitos e deveres de alunos, professores e funcionários; um número ainda significativo de documentos inclui referências à composição e atribuições de órgãos e serviços da escola;
- a maioria dos *regulamentos internos* procede a uma adequação dos normativos legais, acrescentando pormenorizações ou *exfoliações normativas* por vezes surpreendentes pelo grau de minúcia a que chegam, regulamentando aspectos extremamente pontuais e inesperados;
- é notório um desequilíbrio entre direitos e deveres, com prevalência destes últimos; este desequilíbrio é particularmente evidente no caso dos alunos e, sobretudo, no caso dos funcionários;
- a formulação encontrada para a expressão dos direitos e deveres denota, com frequência, relações de poder entre professores e alunos. No entanto, a focalização nos professores ou nos alunos gera cambiantes: a atribuição de deveres aos professores, na perspectiva da interacção com os alunos, tende a esbater as dissemelhanças entre os papéis; pelo contrário, a atribuição de deveres correlativos aos alunos, por referência aos professores, tende a acentuar relações de tipo hierárquico.

### *3. As relações entre projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos a partir de uma análise dos valores*

Sendo bastante problemático falar de *valores partilhados* numa organização educativa como a escola básica e secundária — onde as clivagens de ordem social, profissional, económica, religiosa e política se traduzem necessariamente numa grande diversidade e heterogeneidade de atitudes face à educação, por parte dos diferentes grupos sociais e profissionais que directa ou indirectamente dela participam — não é, todavia, impossível que eles possam ser encontrados se o *projecto educativo* for o resultado de um processo político de discussão e construção de um denominador comum educacional.

Nesta perspectiva, os valores não serão, evidentemente, a expressão individualizada de *crenças duradouras* como na definição clássica de Rokeach. Ao

contrário, esses valores terão que ser explicitamente afirmados como opções negociadas e construídas por um conjunto mais vasto e heterogéneo de indivíduos. Mas, apesar disso, não será despropositado esperar que eles contenham, igualmente, uma *componente motivacional* que se traduza já não em termos de empenhamento individual mas sim num empenhamento colectivo para os pôr em prática e os afirmar em acções concretas.

Estaria assim equacionada, em termos de uma hipótese de trabalho, a existência de uma eventual relação entre os valores afirmados nos *projectos educativos* e a sua tradução concreta em termos de *planos de actividades e regulamentos internos*.

A necessidade da confirmação desta hipótese levou-nos a confrontar os documentos referidos, tendo esse processo implicado a utilização de uma grelha de análise de valores, construída para o efeito a partir de diferentes elementos dispersos pela literatura, e que adoptou a seguinte tipologia: 1) valores culturais de ordem intelectual ou cognitiva, valores culturais históricos, patrimoniais e de cariz patriótico, bem como valores tradicionais, locais ou regionais, relacionados com a transmissão/aquisição de uma componente curricular humanística e científica; 2) valores de ordem moral (considerados quer numa dimensão social ou relacional, quer numa dimensão individual), relacionados com a promoção/aquisição de princípios relativos à educação cívica e política e aos direitos sociais e humanos, ou com a promoção de diferentes expressões de autonomia e individualidade (valores pessoais) atribuídos, em geral, a uma componente curricular socializadora; 3) valores estéticos relacionados com a estimulação/desenvolvimento de aspectos relativos às artes e às diferentes expressões (musical, dramática, literária, etc.) — e próprios de uma componente curricular mais personalizadora; 4) valores vitais, relativos à manutenção da saúde e do bem-estar físico, e valores ecológicos; 5) valores políticos que visam a concretização de objectivos amplos propostos por governos, partidos políticos ou grupos de interesse, e valores gestionários próprios de determinadas concepções de administração pública ou privada; 6) valores económicos ou utilitários que promovem uma educação em função das exigências da economia, em geral, ou do mercado de trabalho, em particular; 7) valores espirituais ou transcendentais relativos ao sentido filosófico ou religioso do mundo e da vida.

A aplicação desta grelha de análise demonstrou que ao contrário do que seria de esperar e tomando como referência uma concepção política de *projecto educativo*:

- os planos de actividades, são, regra geral, mais ricos em valores do que os *projectos educativos*;
- poucos são os *projectos educativos* que afirmam (explicitamente) uma opção por valores.

Tendo que ser, por isso, inferidos, na maior parte dos casos, a partir de objectivos gerais, os valores encontrados aparecem, quer nos *projectos educativos* quer nos *planos de actividades*, em algumas situações características que passamos a exemplificar:

a) Ao nível do *projecto educativo*, os valores podem apresentar uma incidência determinada e uma certa homogeneidade (por exemplo, serem valores predominantemente de natureza intelectual ou cultural) e ao nível do *plano de actividades* serem valores que apresentem uma grande dispersão e heterogeneidade (por exemplo, pode ser referida a importância de promover valores morais mas, também, simultaneamente, aparecerem registados valores estéticos, valores vitais, valores utilitários ou outros)<sup>4</sup>;

b) Os valores podem ser relativamente contraditórios no próprio *projecto educativo*<sup>5</sup>.

De facto, em alguns casos, o que ressalta da análise dos *projectos educativos* é uma referência a valores relativamente contraditórios, ou dificilmente conciliáveis.

c) Acontece, todavia, em grande parte dos casos analisados, que os valores são relativamente heterogêneos quer nos *projectos educativos* quer nos *planos de actividades*. Essa heterogeneidade pode ser relativamente coincidente, ou não-coincidente. No entanto, quando analisamos os *regulamentos internos* e os comparamos com os outros documentos, verificamos que a não-coincidência aumenta de forma muito nítida devido a dois factores principais: por um lado, à escassa ou nula referência que os *regulamentos internos* fazem a certos valores (culturais, históricos, patrióticos, locais e económicos) e, por outro, à acentuação nos valores morais de âmbito social e pessoal, bem como à clara polarização em valores de tipo gestor.

Do ponto de vista mais estritamente metodológico, tenha-se presente, entretanto, que a polarização em valores administrativo-gestor a que acabámos de aludir assenta numa dificuldade suplementar que não se verificou para os outros documentos — os valores, nos *regulamentos internos*, são tomados, por inferência, a partir de comportamentos que se desejam promover ou, na maior parte dos casos, inibir ou proibir. Ora, nada pode garantir que a escola deseje ir além de uma mera "socialização comportamental" que, como alguns autores observam, não conduz necessariamente à interiorização dos valores que estão implícitos nesses comportamentos como acontece, por definição, quando se trata da promoção de uma "socialização normativa". Por outro lado, torna-se também muito difícil traduzir comportamentos por expressões simples que representem valores. Sempre que isto aconteceu, optámos por conservar a descrição mais longa e evitar a simplificação que, em outros casos, apesar de tudo, foi possível sem pôr em causa o rigor da análise. O quadro 7 ilustra o que acabámos de afirmar.

Quadro 7 - Quadro comparativo de valores

VALORES	PROJECTOS EDUCATIVOS	PLANOS ANUAIS DE ACTIVIDADES	REGULAMENTOS INTERNOS
CULTURAIS	espírito crítico; confronto com realidades culturais diferentes; apreço pelo conhecimento; abertura ao futuro; participação na mudança; sensibilidade para os grandes problemas nacionais e internacionais.	descoberta de outras culturas; atitude crítica; diversidade de saberes; interdisciplinaridade	
TRADICIONAIS, HISTÓRICOS E PATRIMONIAIS	defesa dos valores históricos; valorização da herança cultural.	defesa do património histórico; preservação das tradições; festas tradicionais.	
PATRIÓTICOS	identidade cultural e conhecimento dos nossos valores.	identificação nacional; valores da cultura portuguesa.	
LOCAIS, REGIONAIS, TRANSNACIONAIS	preservação da cultura local; identidade local.	valorização da história local; criação de um espírito europeu.	
MORAIS/SOCIAIS	solidariedade social; família; comunidade; justiça; responsabilidade; respeito mútuo; diálogo e boas relações; cumplicidade; pontualidade; assiduidade.	formação moral e cívica; responsabilidade; ética desportiva; interajuda; confiança; convivência, sociabilidade; amizade; cooperação; solidariedade; parceria; diálogo; trabalho de grupo; paz; tolerância.	exercer a crítica construtiva; promover a amizade; o bom cidadão respeitável; o espírito de companheirismo; sentido de serviço à comunidade; harmonia das relações; compreensão; integração social dos alunos; obedecer; pedir educadamente; tratar com respeito; não roubar; ser pontual; respeitar o trabalho dos outros; ter esmero; regras de civismo; conduta moral e social; assiduidade; colaboração.
PESSOAIS	criatividade; realização individual; inovação; liberdade; desenvolvimento integral; convivência com a novidade; persistência; rigor; individualidade; lealdade.	auto-formação; auto-respeito; livre iniciativa; criatividade; liberdade; autonomia; realização pessoal.	dignidade de cada um; desenvolvimento da personalidade; identidade; honestidade; lealdade; assumir a responsabilidade dos próprios actos; liberdade; individualidade.
ESTÉTICOS		sensibilidade estética; o belo; o sensível.	embelezamento; não riscar as carteiras.

Quadro 7 - Quadro comparativo de valores (cont.)

VALORES	PROJECTOS EDUCATIVOS	PLANOS ANUAIS DE ACTIVIDADES	REGULAMENTOS INTERNOS
VITAIS/ ECOLÓGICOS		defesa do ambiente; vida saudável; qualidade do ambiente.	não consumir bebidas alcoólicas ou drogas; não fumar; limpeza; respeitar as zonas verdes da escola; cuidar das árvores e arbustos.
POLÍTICOS	direitos do homem e do cidadão; participação; promover o direito à diferença.	participação; direitos humanos; igualdade de oportunidades.	direito à informação; participação em actos eleitorais; participação nas actividades; valorização das diferenças; liberdade de expressão; liberdade de associação; igualdade de oportunidades; espírito democrático e pluralista.
GESTIONÁRIOS	cidadãos empreendedores; qualidade.	organização; eficácia; espírito competitivo.	respeitar certos espaços; não sair da escola; não permanecer nos corredores; criar bom ambiente; guardar silêncio; não permanecer nas salas durante os intervalos; não faltar à escola; respeitar os toques da campainha; conservar o material; criar funcionalidade e conforto nos espaços e instalações; não fazer barulho; promover uma gestão participada; ensino de qualidade; escola como local de trabalho; manter a ordem; hierarquia; disciplina; ser tratado de forma igual; viver com eficácia o mundo de hoje;
ESPIRITUAIS/ TRANSCENDENTES		valores ético-religiosos; transcendentais; valores espirituais.	respeito pelas convicções religiosas e princípios morais.
ECONÓMICO/ UTILITÁRIOS		trabalho; formação profissional; escolha de carreiras.	

### Conclusões

Inserido no âmbito da avaliação da experimentação de um modelo de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário, a presente análise operou sobre materiais que são apenas uma pequena parcela dos contextos, factores, processos e produtos de uma realidade mais ampla, diversa e complexa. Neste quadro,

os materiais analisados constituem idealizações ou formalizações muito circunscritas que eventualmente não intersectarão de forma expressiva práticas educativas e profissionais a que se não pôde aceder. Esta distância pode ter sido mais marcada pela inscrição de projectos, planos e regulamentos num quadro comunicativo que integra como destinatários, e até como destinatários primeiros, sujeitos que se encontram para lá das fronteiras da escola e da comunidade envolvente. Este facto poderá ter condicionado o próprio processo de elaboração daqueles documentos fazendo desaparecer certos traços e emergir outros, mascarando-se com essa formalização as práticas reais. Do ponto de vista da equipa de investigação, esta hipótese ganha alguma plausibilidade quando se sabe que a realidade das escolas, incluindo a ocorrência de processos de inovação pedagógica, é mais rica do que aquilo que aparece nos documentos utilizados neste trabalho, os quais em grande parte reflectem ou são consequência de uma certa *naturalização* das operações de planificação.

Esta naturalização, que significa sobretudo a necessidade de os actores terem que responder sistematicamente a processos rotinizados e, portanto, de o fazerem pela utilização do *mínimo burocrático*, gera inevitavelmente efeitos auto-reprodutivos que são tanto mais acentuados quanto aqueles são solicitados a (re)produzir documentos caracterizados por uma longa vigência no campo pedagógico, como é o caso dos *regulamentos internos* e dos *planos de actividades*.

Este facto, por sua vez, pode também explicar a omissão, quase geral, de referências aos processos de construção dos documentos o que impediu de incorporar na análise uma das vertentes mais interessantes do ponto de vista sociológico e organizacional. Aliás, a pouca explicitação das operações de concepção dos vários tipos de textos pode ser entendida num quadro mais amplo: o da não interiorização da referência democrática, pela desvalorização genérica da participação e da negociação. No entanto, este facto não pode ser interpretado independentemente da natureza da recepção, por parte dos actores, das actuais políticas de individualismo neoliberal que têm predominado na última década e que, nomeadamente, desvalorizam os aspectos expressivos da participação democrática, acentuando as dimensões instrumentais da eficiência e da eficácia; não pode ser lido, também, independentemente dos factores macroestruturais que implicam a própria redefinição do papel do Estado face às políticas públicas; não pode ser analisado, ainda, sem se atender aos constrangimentos internos à própria escola enquanto organização; não pode, por fim, ser compreendido sem referência a processos de construção da profissão de professor de onde se poderia destacar uma formação em que avulta a ausência de valências relacionadas com dimensões teórico-metodológicas que pressuponham a valorização de processos participados. Face a estas condições, seria talvez ingénuo esperar rupturas substanciais, nítidas, relativamente àquilo que se vivia e que se propunha. A este propósito, o que poderá ser dito é que a configuração deste processo não poderia ter sido muito diferente de outros processos concomitantes que ocorreram ou estão a ocorrer no quadro da *reforma educativa*. Não só se propôs um modelo de experimentação que aparece cada vez mais como algo ultrapassado, como, pelo facto de ter sido uma das últimas propostas a ser desenvolvidas, aquele terá herdado o desgaste e o arrastamento do processo global. Apesar de tudo, esperar-se-ia um aproveitamento mais evidente dos

espaços de autonomia que o próprio normativo prevê, designadamente, ao nível da participação dos diferentes actores.

Neste particular, em alguns documentos, pôde verificar-se a existência de marcas dispersas do processo da sua construção indiciando um *modus* de elaboração essencialmente caracterizado pelo pragmatismo dos professores, ou melhor, de grupos específicos constituídos por professores. Mesmo que tal prática tenha decorrido da necessidade de dar respostas imediatas e rápidas a solicitações novas, ela terá contribuído certamente para algum empobrecimento das propostas apresentadas, perdendo-se assim uma oportunidade não só de incorporar aportações mais plurais, como também de aproveitar de uma experiência que poderia ter sido mais alargada envolvendo a construção colectiva de documentos fundadores, capaz de reforçar e conferir sentido, nomeadamente, à ideia projectada de *comunidade educativa*. O desperdiçar desta oportunidade é menos justificável porque a legislação, mesmo sem a necessidade de interpretações forçadas, suporta e elege aquela outra possibilidade como a mais congruente.

O reduzido número de pessoas que, na maior parte dos casos, foi incumbida de elaborar os *projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos*, poderia justificar-se à luz de alguma preocupação com a homogeneidade e integração daqueles diferentes textos. Ora, a este respeito, aquilo que pôde ser verificado foi a existência frequente de desarticulações inter e intradocumentos.

Uma interrogação que pode ser colocada diz respeito ao grau em que os textos analisados são percebidos como constituindo um todo coerente; de facto, foram identificados diferentes indicadores que sugerem a não interiorização desta relação, bem como a não assunção da função angular e globalizante do *projecto educativo*.

A consistência interna dos documentos, sobretudo do *projecto educativo*, também é frágil; esta debilidade agrava a desarticulação externa antes referida, dificultando a sua recepção, a apropriação dos seus sentidos pelos destinatários e a mobilização destes sentidos, nomeadamente, para a construção de uma identidade específica da escola.

Se atendermos ao facto de estarmos perante uma situação particular, de experimentação de um modelo de direcção e gestão das escolas diferente do anterior e cujo resultado se sabia vir a condicionar a sua generalização - até pelo facto de depender da avaliação cometida a órgão especificamente criado para o efeito -, seria de esperar que a leitura da visibilidade social e política da experiência em causa por parte das escolas abrangidas se traduzisse num maior empenho, reflexão e inovação expressos nos documentos produzidos, mesmo no que diz respeito a aspectos formais.

Observe-se, no entanto, que a menor consistência interna dos *projectos educativos*, quando confrontados com *planos de actividades e regulamentos internos*, não pode ser predominantemente imputada à responsabilidade dos actores uma vez que, por um lado, se verifica a ausência de processos rotinizados e de referentes estáveis para os *projectos educativos*, e por outro, não terão sido criadas as condições políticas e *institucionais* requeridas; será oportuno salientar, ainda a este propósito, os efeitos

negativos decorrentes da escassa e frágil teorização sobre o planeamento educativo susceptível quer de transferência para os contextos e problemas em causa, quer de apropriação eficiente por parte dos actores. Este último aspecto deve ser especialmente relevado a propósito dos *planos de actividades*; se estes são dos documentos mais *institucionalizados*, com o que isso implica de estabilidade e força reguladora, ainda assim não deixam de quase sempre se apresentar como mera justaposição de actividades, gerada por uma lógica predominantemente temporal.

Como já foi acentuado, esperar-se-ia que as marcas de referencialidade quer externas quer internas, sobretudo dos *projectos educativos*, contribuissem para tornar as escolas objecto da experiência organizacionalmente mais específicas e institucionalmente mais identificáveis. Porém, e segundo a análise realizada, os documentos parecem não exprimir nem caracterizar verdadeiramente uma escola. Este facto, para além de outras leituras possíveis, pode denunciar o sentido de estarmos perante mais uma *inovação instituída*, não interiorizada nem verdadeiramente adoptada pelas escolas e pelos seus actores, não correspondendo a qualquer estratégia social e politicamente marcante de reivindicação de uma especificidade, de uma individualização, como ocorreu noutros países. Mais, raramente se presente nos documentos uma prévia reflexão sobre a natureza da ordem educacional ou da estrutura organizacional das escolas, condicionantes não só da concretização, mas também da própria concepção de *projectos educativos*, *planos de actividades e regulamentos internos*. Não surpreende então que decisões expressivas, nomeadamente quanto ao estabelecimento de uma estrutura orgânica mais adequada face aos objectivos que as escolas se propõem e aos recursos (quase nunca problematizados, mormente os recursos financeiros) de que dispõem, raramente tivessem sido explicitadas.

O valor simbólico destes documentos, sobretudo do *projecto educativo*, é assumido como suficiente para proteger a estrutura formal das organizações educativas de eventuais incertezas advindas do exterior, racionalizando e credibilizando a própria organização e os actores participantes, uma vez que estabelece uma *conformidade cerimonial* entre o futuro e o presente, entre as intenções e as acções, entre os objectivos e as actividades. Deste modo, o *projecto educativo* teria mais a ver com a legitimidade externa, com o estabelecer de um isomorfismo com as regras institucionais que valorizam a autonomia e a individualização, por exemplo, do que propriamente com a eficiência e a eficácia.

As conclusões aqui apresentadas pretendem sistematizar os resultados da análise realizada e, ao mesmo tempo, problematizá-los face à leitura que pela equipa de investigação é feita das condições de realização da experimentação. Tais resultados foram construídos sobre materiais que, representando uma parcela da totalidade dos documentos de idêntico teor que terão sido produzidos no âmbito da experiência em avaliação, constituem apenas uma dimensão da experimentação do modelo de direcção e gestão das escolas. Por isso, a interpretação dos sentidos expressos neste trabalho deve considerar estas limitações, não sendo legítimo, do ponto de vista dos autores, uma



extrapolação de conclusões obtidas a partir da análise de uma realidade tão circunscrita para uma outra indiscutivelmente mais ampla, rica e complexa que englobaria todas as escolas

## NOTAS

- 1 Este relatório foi solicitado ao Grupo de Investigação em Avaliação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação da Experimentação do Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas (Decreto-Lei 172/91).
- 2 O primeiro contacto com os materiais postos à disposição da equipa de investigação permitiu, desde logo, estabelecer algumas características do *corpus* remetido:
  - a) a grande diversidade dos documentos ao nível da sua dimensão, da sua apresentação formal e da sua estrutura externa;
  - b) a fluidez de entendimento, por parte das escolas, dos vários tipos de documentos, e designadamente dos *projectos educativos*, que conduz inclusivamente a flutuações nas próprias designações (*projecto pedagógico*, *projecto de escola* são algumas das expressões registadas);
  - c) o carácter provisório de alguns documentos, mormente no que se refere aos *projectos educativos*, assumidos e identificados, por vezes, como *anteprojectos* ou *esboços*;
  - d) o facto de os documentos a analisar não serem aparentemente percebidos como um todo coerente por parte das escolas, visível designadamente na verificação de o número de *planos de actividades* exceder largamente o número de *regulamentos internos* e de *projectos educativos*.
- 3 A descrição não tem preocupações normativas, não pretendendo constituir-se, por isso, como um referencial para a elaboração de *projectos educativos*, nem tampouco assumindo intenções de exaustividade, já que se anotam apenas alguns aspectos, omitindo aqueles que, por mais frequentemente referidos, se consideram óbvios.
- 4 Num dos *projectos educativos*, por exemplo, referem-se como objectivos essenciais: "conhecer o passado"; "compreender a realidade local"; "fortalecer a identidade local e regional" e contribuir para promover o "desenvolvimento regional" — o que, pela tipologia adoptada, pode ser traduzido em termos de promoção de valores culturais de tipo histórico, local e regional. Confrontando o *projecto* com o correspondente *plano de actividades* da mesma escola, constata-se que os objectivos são muito mais amplos e diversificados como, por exemplo: "fortalecer a escola-meio"; "promover uma escola-cultural"; desenvolver nos alunos "a responsabilidade", o "espírito crítico"; a "sensibilidade artística"; o "espírito de grupo"; praticar a "interdisciplinaridade"; sensibilizar para as questões da "ecologia", etc.— em síntese, promover valores não só culturais, mas também morais, estéticos, ecológicos. Como variante deste caso, encontramos uma situação em que uma outra escola refere explicitamente no seu *projecto educativo* a promoção de valores morais de âmbito social como a "pontualidade", a "assiduidade", a "solidariedade", a "democraticidade", a "participação", bem como valores de âmbito mais pessoal como a "responsabilidade individual" ou a "criatividade" dos alunos e, no entanto, quando se procura a articulação entre *projecto educativo* e *plano de actividades* não encontramos mais do que duas actividades teatrais e algumas exposições de trabalhos com o objectivo de "incentivar o poder criativo" dos alunos e uma ou outra actividade de carácter informativo destinada (apenas) a uma parte das turmas do 3º ciclo do ensino básico, visando "promover a educação para a cidadania". Digno de nota é ainda o facto de o mesmo *plano de actividades* (plano de actividades 09) prever que, a propósito da criação de um jornal escolar, se possam desenvolver uma quantidade e variedade de valores maior do que aquelas que são referidas no *projecto educativo*. Os objectivos estabelecidos para o jornal da escola referem, por exemplo, o desenvolvimento de atitudes de "abertura de espírito",

"sensibilidade", "adaptação à mudança", "valores essenciais a construção do futuro cidadão, interveniente, solidário, e crítico", formar cidadãos "livres e responsáveis, "autónomos", dotados de "capacidade crítica", intervenientes na "preservação do meio", do "património", dos valores da "identidade nacional", etc. Neste caso, como se verifica, há referência a valores culturais de ordem intelectual ou cognitiva, estéticos, morais, ecológicos e históricos, de âmbito muito mais alargado do que os assinalados no *projecto educativo* da escola.

Por vezes, paradoxalmente, tem-se a sensação de que o *projecto educativo* parece ser apenas uma das acções previstas no *plano de actividades* (cf. plano de actividades 11). Noutra escola, por exemplo, é no plano de actividades que se propõe um "perfil terminal do aluno a formar pela Escola" e não no *projecto educativo* (cf. plano de actividades 10). Neste *plano de actividades* faz-se referência à necessidade de concretizar "uma sólida formação humanística", o "sentido de corresponsabilidade", o "espírito crítico, criativo e tolerante", a "capacidade de adaptação a novas situações" e o "domínio das novas tecnologias". Propõem-se ainda como princípios orientadores: a "realização integral do aluno como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente"; a "participação crítica, criativa e solidária"; a "articulação das actividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho".

- 5 No caso da escola com o Projecto Educativo II, por exemplo a ênfase pretendida em valores morais de âmbito social como a "educação cívica dos alunos", ou de âmbito pessoal como a "formação integral", a par de valores vitais inerentes à educação para a saúde e a educação física, igualmente destacados, não parece muito compatível com a promoção simultânea da "eficácia", da "uniformização de atitudes", da "gestão racional, ou da "rentabilização do processo ensino-aprendizagem", enquanto valores de índole mais utilitário-gestionária.

## REFERÊNCIAS

- Antúñez, S., (1987). *El proyecto educativo de Centro*, Barcelona: Ed. Graó.
- Barbier, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto, in Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Costa, J. Adelino (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto.
- Éthiér, G. (1989). *La Gestion de l'Excellence en Éducation*. Québec: Presses de l'Université
- Formosinho, J., Fernandes A. S. & Lima, L. C. (1988). Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário, in *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 137 - 234.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119 - 139.

Lotto, L.; Clark, D.d & Carroll, M. (1980). Understanding planning in educational organizations: generative concepts and key variables, in D. Clark, S. McKibbin & M. Malkas, (eds)., *New Perspectives on Planning in Educational Organizations*. San Francisco, FarWest Laboratory, pp. 77 - 87

Mateus, M<sup>a</sup> H., Brito, A. M<sup>a</sup>, Duarte, I. & Faria, I. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa, 2<sup>a</sup> ed., Lisboa: Caminho.*

Moreno, J. M. (1978). *Organización de Centros de Enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.

Rodriguez, M. López (1985). *El ideario educativo*, in Oscar Saenz et al. (dir.). *Organización Escolar*. Madrid: Anaya, pp. 407 - 443.

### **Legislação**

Decreto 553/80 de 21 de Novembro

Decreto 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto 172/91 de 10 de Maio

Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro

Despacho 113/ME/93 de 1 de Junho

## **PRATIQUES DE CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE DE L'ÉCOLE: UNE ANALYSE DE PROJETS ÉDUCATIFS, DE PLANS D'ACTIVITÉS ET DE RÈGLEMENTS INTÉRIEURS**

### **Résumé**

À partir de Projets Éducatifs, de Plans d'Activités et de Règlements Intérieurs, élaborés dans des écoles intégrées dans le régime de l'expérimentation du modèle de direction et de gestion prévu dans le décret-loi n° 172/91, les auteurs analysent quelques concepts pertinents et présentent quelques conclusions de l'analyse réalisée sur des pratiques de régulation scolaire.

## **THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN SCHOOLS: ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROJECTS, ACTION PLANS, AND INTERNAL REGULATIONS**

### **Abstract**

Through consulting Educational Projects, Activity Plans, and Internal Regulations developed in schools which have been involved in the experimentation of the management model defined by Law n° 172/ 91, the authors analyse some relevant concepts and draw some conclusions about the practices of school regulation.

