



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**PROJETO EDUCATIVO: A DIFERENÇA QUE MARCA**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Especialização em Administração e Organização Escolar**

**Margarida Maria da Gama Oliveira**

**Porto, Janeiro de 2016**





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**PROJETO EDUCATIVO: A DIFERENÇA QUE MARCA?**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

**Especialização em Administração e Organização Escolar**

Orientação Professora Doutora Cristina Palmeirão

**Margarida Maria da Gama Oliveira**



## **Dedicatória**

Ao Camilo à Mariana e ao Miguel pelo incentivo e pela tolerância na ausência.

À ESCOLA, na expectativa de um projeto com sentido.



## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora, Doutora Cristina Palmeirão, pela dedicação e apoio que sempre me disponibilizou e pela força que transmite, regeneradora de forças que por vezes teimavam em fugir.

Aos participantes no estudo, alunos; assistentes operacionais; professores; encarregados de educação; elementos da Direção que aceitaram desde o primeiro momento entrar nesta viagem.

À Direção do Agrupamento a que pertenço que, facilitou as condições para a realização deste estudo.

À minha filha Mariana, à Maria José e à Augusta pela preciosa ajuda.

À Nazaré pelo apoio e força.

A todos os que me apoiaram e ajudaram neste percurso.





## **Resumo**

O objeto deste trabalho consiste na análise das potencialidades do projeto educativo de escola (PEE) na/para a construção da identidade e implementação de dinâmicas na instituição escolar. A finalidade deste estudo compreende a identificação e influência do PEE na determinação das práticas educativas num contexto específico, sem preocupações de generalização.

O desenvolvimento do projeto foi realizado com uma metodologia qualitativa através de um estudo de caso. Partindo da observação participante resultante da vivência em contexto da investigadora, foi efetuada a análise documental do funcionamento do PEE, foram realizadas entrevistas semidiretivas, com análise do conteúdo do discurso de participantes com funções distintas no funcionamento da escola, com o objetivo de compreender a sua perceção da/na instituição sobre o projeto educativo e da sua influência nas dinâmicas que lhe estão associadas.

Da análise efetuada através do cruzamento dos métodos e técnicas metodológicas utilizadas, ressalta que o PEE contrariamente à sua conceptualização nos planos, teórico e legal, acaba por não ter uma influência muito significativa na determinação da ação concreta do funcionamento da escola estudada, facto que a análise da literatura também refere em contextos semelhantes.

Na sequência do estudo efetuado, produzimos algumas sugestões com a finalidade de tornar o PEE (com)sentido para os atores da comunidade escolar, e, assim, marcar a diferença no funcionamento da instituição.

**Palavras- Chave:** Projeto educativo de escola; singularidade; participação; autonomia; identidade.



## **Abstract**

The subject of this work is to analyze the potential of school educational project (SEP) in/for the construction of identity and implementation of dynamics in schools. The purpose of this study includes the identification and influence of SEP in determining the educational practices in a specific context, without generalization concerns.

The development of the project was carried out with a qualitative methodology through a case study. From the participant observation resulting from the experience in the context of the investigator, the documentary analysis of the functioning of the SEP was made, semi-directive interviews were conducted with speech content analysis of participants with different roles in the school functioning, in order to understand their perception of/in the institution on the educational project and its influence on the dynamics associated with it.

The analysis made by crossing methods and used methodological techniques, points out that the SEP, contrary to its conceptualization in the theoretical and legal plans, does not have a significant influence in determining the concrete action of the functioning of the studied school, a fact that the analysis of the literature also refers in similar contexts.

Following the conducted study, we produced some suggestions in order to make the SEP meaningful to the actors of the school community, and thus make a difference in the functioning of the institution.

**Keywords:** school educational project (SEP); singularity; participation; autonomy; identity.



## Índice

Introdução .....	25
<b>Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>29</b>
1 - Identificação e delimitação do objeto de estudo .....	29
2 - O PEE (com)sentido? .....	30
2.1 – Operacionalização do conceito de Projeto Educativo de Escola .....	36
2.2- O PEE na gestão estratégica da escola .....	39
2.3- O PEE enquanto instrumento diferenciador .....	42
3 - Da identidade à singularidade .....	44
4 – Para a cultura de escola .....	45
5 - O papel da Liderança na promoção do PEE .....	51
<b>Parte II – PARTE EMPÍRICA .....</b>	<b>53</b>
1 – Objetivos .....	53
2 – Abordagem metodológica .....	54
2.1 – Opções metodológicas .....	54
2.1.1 - Estudo de caso .....	54
2.2 - Técnicas utilizadas .....	56
2.2.1 - A entrevista .....	56
2.2.2 – Observação participante .....	57
2.2.3 - Análise de conteúdo .....	57
2.2.4 - Análise documental .....	59
3 - Caraterização do Caso .....	59

3.1 - Contexto organizacional .....	59
3.1.1 - Análise SWOT .....	62
3.2 – Do Projeto Educativo de Escola .....	64
4 – Representações sobre o PEE .....	67
4.1 – Participantes .....	67
4.2 – Entrevistas .....	68
4.3 – Análise de conteúdo .....	69
4.4 – Interpretação do Discurso dos sujeitos .....	73
4.4.1 - Perceção do Contexto Escolar .....	75
4.4.2 – Formas de ver a Construção do PEE .....	81
4.4.3 – Perspetivas sobre o funcionamento/Implementação do PEE.....	85
4.4.4 – Sugestões para Afições do PEE.....	98
5 – Caracterização do Projeto .....	103
5.1 – Diagnóstico .....	103
5.2 – Conceção e Divulgação .....	104
5.3 – Implementação .....	105
5.4 – Avaliação .....	106
6 – Sugestões para a comunidade educativa da EB 2,3 .....	108
<b>Conclusões</b> .....	110
1 – Síntese conclusiva .....	110
2 – Limitações do estudo .....	112
3 – Investigações subsequentes .....	112

<b>Bibliografia</b> .....	113
<b>Anexos</b> .....	119





## **Índice de anexos**

Anexo 1 – Análise do PEE .....	119
Anexo 2 – Análise SWOT da escola EB 2,3 .....	125
Anexo 3 - Pedido consentido .....	129
Anexo 4 – Guião das entrevistas .....	131
Anexo 5 – Transcrição de uma entrevista .....	135
Anexo 6 – Análise de conteúdo do discurso dos participantes.....	143



## Índice de Figuras

Figura nº 1 – Triangulação .....	103
----------------------------------	-----



## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos participantes.....	67
Tabela 2 – Visão geral das categorias de 1º, 2º e 3º nível .....	70
Tabela 3 – Operacionalização da categoria de 1º nível, contexto escolar.....	71
Tabela 4 - Operacionalização da categoria de 1º nível, construção do projeto.....	71
Tabela 5 – Operacionalização da categoria da categoria de 1º nível, funcionamento/implementação do projeto.....	72
Tabela 6 - Operacionalização da categoria de 1º nível, afinações ao projeto.....	72



## Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Frequências totais de verbalizações por grupos de sujeitos.....	74
Gráfico nº 2 – Frequências totais de verbalizações dos sujeitos por categoria de 1º nível.....	74
Gráfico nº 3 – Referência às categorias de 1º nível por grupo de sujeitos (% nas categorias) .....	75
Gráfico nº 4 – Referência às categorias da categoria de 1º nível Construção do projeto, por grupo de sujeitos (% nas diferentes subcategorias) .....	81
Gráfico nº 5 – Referência às subcategorias da categoria de 1º nível funcionamento/implementação do projeto por grupos de sujeitos (% nas diferentes subcategorias) .....	85
Gráfico nº 6 – Referência às subcategorias da categoria de 1º nível afinações ao projeto por grupos de sujeitos (% nas subcategorias) .....	99





## **Glossário**

AD – Análise Documental

ADS – Análise do Discurso dos Sujeitos

AMP Área Metropolitana do Porto

ASE – Ação Social Escolar

CP – Conselho Pedagógico

CG – Conselho Geral.

E1 – Participante 1

E2 - Participante 2

E3 - Participante 3

E4- Participante 4

E5- Participante 5

E6- Participante 6

E7- Participante 7

E8 – Participante 8

E9 – Participante 9

E10 – Participante 10

E11 – Participante 11

E12 – Participante 12

E13 – Participante 13

E14 – Participante 14

E15 – Participante 15

E16 – Participante 16

E17 – Participante 17

ET – Enquadramento Teórico

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OP – Observação Participante

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo de Escola

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SEP - School Educational Project

## **Introdução**

Este trabalho surge no âmbito do mestrado em Ciências de Educação, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Ao longo do nosso percurso profissional de docente numa instituição pública do ensino básico do grupo de recrutamento 250 (Educação Musical), procuramos novas abordagens e formas de trabalhar que possibilitassem desenvolver um trabalho com sentido e coerência num processo que muitas vezes foi auto-formativo. O facto de termos integrado grupos de trabalho com a responsabilidade de construir documentos estruturantes para o funcionamento da instituição e que nem sempre tiveram o efeito pretendido, aspeto que este estudo ajudou a compreender melhor, foi alimentando a necessidade de desenvolver esta investigação que permitisse diferentes aprendizagens e que das mesmas resultasse uma melhor rentabilização do esforço diário comum, numa escola que apesar de se afirmar para todos, parece continuar a ser só para alguns. Este desencantamento é acentuado pela inoperância de um documento apresentado pelo Ministério da Educação como estruturante para o funcionamento da escola, situação que na prática nem sempre parece acontecer.

A legislação atribui ao projeto educativo a legitimação para a escola através dele afirmar a sua autonomia tendo em conta o contexto e em função dele definir uma estratégia (missão, visão e valores). A importância atribuída ao PEE no funcionamento das escolas tem tido muita relevância na investigação das Ciências da Educação e são muitos os autores, nomeadamente Alves (1999, 2003); Alvarez (2005); Barroso (1999, 2005); Bolivar (2005, 2012); Broch & Cros (1992); Costa (1991, 2007); Formosinho & Machado (2000), entre outros, que têm desenvolvido estudos no âmbito das potencialidades do PEE e da sua inoperância no quotidiano da grande maioria das escolas.

Assim, decidimos realizar uma investigação em torno da importância do PEE no funcionamento das escolas com a finalidade de compreender “o valor e impacto do PEE de escola” na determinação da ação da instituição, com o objetivo de: identificar as representações que os diferentes atores têm sobre o contexto escolar; identificar a representação que os diferentes atores têm sobre a construção do PEE; identificar a perceção e a importância que os diferentes

atores atribuem ao PEE para o funcionamento/organização da escola; identificar as propostas de alteração para a construção de futuros PEE.

Trata-se de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa desenvolvido num contexto de uma escola EB 2,3. Esta opção resultou do facto de termos um conhecimento do seu funcionamento dado trabalharmos no contexto há cerca de 25 anos. Para responder aos objetivos do estudo acima referidos confrontamos o conhecimento disponibilizado pela análise da literatura neste domínio com a) a informação resultante da observação participante da nossa vivência em contexto; b) a análise dos documentos relativos ao funcionamento do PEE nesta instituição; c) e a análise do conteúdo do discurso de alguns participantes com funções diversificadas na instituição através de entrevistas semidiretivas. O cruzamento das informações assim obtidas permitiu caracterizar o funcionamento do PEE na escola, a partir do qual, refletimos sobre condições que poderiam promover a eficácia do seu funcionamento.

Na organização deste trabalho optamos pela seguinte estrutura: depois de uma introdução, uma parte teórica (Parte I), destinada a sintetizar os conhecimentos disponibilizados pela análise da literatura; uma parte empírica (Parte II), em que caracterizamos o estudo realizado, os resultados produzidos e a sua interpretação; e uma conclusão, em que refletimos as conclusões que o estudo permitiu obter, as suas limitações e estudos subsequentes.

De seguida desenvolvemos de forma resumida a estrutura acima apresentada

Na introdução circunscrevemos o objeto de estudo, salientando a sua atual relevância e as motivações pessoais que estiveram subjacentes na sua escolha. Depois da operacionalização dos objetivos concretizada nas questões de investigação orientadoras do estudo, apresentamos a sua organização de forma a legitimar as opções mobilizadas para a sua realização.

Na parte I destinada ao enquadramento teórico subdividida em 5 pontos. No ponto 1, retomamos uma breve síntese da identificação e delimitação do objeto de estudo, de modo a conferir sentido à circunscrição dos domínios teóricos a abordar nos pontos seguintes. No ponto 2 referimos as condições que devem ser equacionadas para que o PEE seja um instrumento orientador da ação e eficaz funcionamento da escola; efetuando no ponto 2.1 a operacionalização do

conceito PEE; no ponto 2.2 caracterizamos o PEE enquanto instrumento ao serviço da estratégia da escola; salientando no ponto 2.3, o seu papel diferenciador no funcionamento da instituição. No ponto 3, salientamos o papel do PEE na promoção da identidade e singularidade da instituição na resposta às suas finalidades equacionadas a partir das especificidades do seu contexto. No ponto 4, caracterizamos a construção de uma cultura organizacional promotora da identidade decorrente do PEE. No ponto 5, identificamos o papel da liderança na promoção sustentável do PEE. No final desta parte teórica, apresentamos uma síntese conclusiva dos vários pontos referidos que servirá como referencial de análise do estudo efetuado no terreno.

Na parte II, relativa à parte empírica, começamos por retomar as finalidades da investigação, concretizadas pelas questões de investigação e pelos objetivos que lhe estão subjacentes. No ponto 2, descrevemos e justificamos as opções metodológicas e técnicas mobilizadas para a sua realização. No ponto 3, procedemos à caracterização do caso estudado, o PEE de uma escola EB 2,3. No ponto 4, caracterizamos a análise do discurso dos participantes entrevistados. No ponto 5, procedemos à triangulação dos dados obtidos com a observação participante resultante da experiência no terreno, com a análise dos documentos consultados e com a análise do discurso dos participantes, confrontando a confluência destes dados com os conhecimentos estabilizados na análise da literatura.

Na conclusão começamos por apresentar uma síntese conclusiva global do estudo, identificamos algumas das suas limitações e sugerimos possibilidades de investigações subsequentes.



## Parte I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 1 - Identificação e delimitação do objeto de estudo

Dos normativos sobressai a ideia de que as organizações escolares devem estruturar-se com base num Projeto Educativo (PEE). Um documento que, na sua estrutura, identifica os princípios básicos para a conceção, implementação e avaliação dos objetivos a que a escola se propõe. Da nossa experiência, enquanto docente e elemento que coopera, sempre que necessário, na dinâmica da organização escolar, ressalta que este documento, que assumimos como vital na liderança e ação estratégica da/para a comunidade educativa é, em algumas situações, utilizado como um instrumento a necessitar (ainda!) de maior dinâmica e eficácia na/para a administração e desenvolvimento escolar.

É neste enquadramento de vivência (des)encantada e com a preocupação de melhor identificar e caracterizar o valor do PEE que elegemos como objeto de estudo – ***o valor e impacto do projeto educativo de escola.***

E é com este propósito que formalizamos os objetivos que norteiam a pesquisa, elegendo uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, do tipo ***estudo de caso***. A finalidade é a análise das perceções de uma dada unidade orgânica, por via de entrevistas semi-diretivas a elementos da comunidade educativa, nomeadamente docentes, não docentes, alunos e pais/encarregados de educação. Em termos de contexto, este estudo respeita a uma escola do ensino básico de 2º e 3ºciclo, inscrita na área Metropolitana do Porto.

Ao adotarmos o estudo de caso, seguimos a perspetiva apontada por Yin (1998), já que se trata de uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real” (citado por Amado, 2014, p. 125).

Esta circunstância resulta do facto de pretendermos compreender a situação em contexto, de forma a refletir a perspetiva dos participantes no estudo e sem a pretensão de fazer generalizações.

## **2– O Projeto Educativo de Escola (com)sentido (?)**

O Projeto Educativo (com)sentido, pretende aqui significar a perspetiva que este instrumento precisa conter, de acordo com o que preconizamos para a influência do PEE no funcionamento das escolas. Isto é, um instrumento com sentido, no propósito de orientar as linhas de ação e, portanto, traçar o caminho de partida e a meta (exequível) de chegada. E, por isso, a filosofia de ação, assente na vontade coletiva de/para um projeto comum.

À luz dos normativos legais, que regulam o seu funcionamento, o projeto educativo surge como o instrumento a partir do qual a instituição escolar afirma a sua autonomia, constrói a sua identidade, gere e estrutura a sua ação de forma a adaptar-se ao contexto e ao público-alvo.

Nas palavras de Carvalho e Diogo (1999), o projeto educativo é o documento estratégico, através do qual a instituição expressa a sua identidade, estrutura a sua ação, conferindo-lhe assim, um sentido e uma intenção.

Numa escola que se pretende autónoma, configura-se como o instrumento a partir do qual a instituição se afirma, mobilizando e gerindo os seus recursos de forma adaptada às especificidades, objetivos e metas pretendidas pela comunidade educativa. E, assim, gerar a possibilidade de potenciar e mobilizar todos e cada um para melhorar a escola e ativar a participação.

A centralidade do PEE na gestão da instituição através da qual os atores se projetam, consolidam o sentido de pertença à instituição, alavancando melhorias e, tal como referem Silva (2000) e Casanova (2014), orientam a escola e afirmam a missão e os princípios de uma escola para todos.

Reforçando esta “marca”, Carvalho (1993, p. 5), define o PEE como “espinha dorsal” da autonomia da escola e nesse sentido,

*Ele [o PEE] 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 (idem).*



Passando para uma perspectiva, mais dinâmica, Macedo, (1995), identifica a autonomia como um processo que se constrói paulatinamente e, nessa medida, como algo que se desenvolve no campo das possibilidades, na interação com o meio envolvente e numa relação de independência. Segundo a autora, a instituição escolar desenvolve a sua autonomia quando consegue

*transformar as margens de interpretação da lei em margens de liberdade em territórios de autonomia (...) é na construção da identidade e no 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” (idem, p 89).*

A autonomia atribuída às escolas através da construção de projetos educativos representa a descentralização da administração das escolas, que dá os primeiros passos com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei 46/86). Se por um lado os normativos determinam a afirmação da autonomia às escolas alicerçada na construção de um instrumento diferenciador, por outro, são os normativos que condicionam a alegada autonomia na desarticulação que proporcionam e, nesse sentido, o PEE “assume essencialmente um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional” (Costa, 2004, p. 95).

A passagem da unidade orgânica para uma unidade mais alargada composta não só por vários níveis de ensino com espaços físicos também diferentes, dificulta a construção do PEE. Nóvoa (1992, p. 33) refere esta mudança como legitimadora de mudanças toleradas no plano teórico, “A realocização nas escolas de margens de autonomia cada vez mais alargadas coloca de novo o problema das diversas legitimidades (e interesses) em jogo no contexto escolar”. Nesta perspectiva e segundo o autor citado, a eficácia da escola é determinada também pela valorização, participação e responsabilidade dos diferentes atores, assumindo-se a participação por exemplo dos pais, como parceria no processo educativo através do apoio ativo e na participação em decisões; na motivação e incentivo dos seus educandos, cooperando assim com o esforço dos professores.

A este propósito Almeida (2012) refere que, pese embora a conceção do PEE envolver a comunidade educativa na caracterização da instituição, identificando a orientação da ação no seu quotidiano, o que acaba por acontecer, fruto

eventualmente de instabilidades e mudanças muito frequentes no modo de ensinar e de aprender, a que a escola tem sido sujeita nos últimos tempos, faz com que a comunidade não se reveja no documento, retirando-lhe dessa forma a função identitária que no plano teórico lhe está subjacente.

Segundo Barroso, (2003) na decorrência das transformações a que a sociedade tem sido sujeita, fruto da modernidade, a escola deve perspetivar o seu projeto educativo, tendo em conta:

- A promoção da sua autonomia em estreita articulação com a comunidade sobretudo local;
- A sua transformação cultural através de uma maior participação e envolvimento dos diferentes atores, na construção de compromissos que integrem os diferentes interesses;
- A mobilização de processos de gestão adequados a estes desafios através de formas de liderança que sejam inclusivas e promotoras da coesão na diversidade, de modo a criar um adequado clima de aprendizagem para os alunos;
- O recurso a práticas e processos pedagógicos alicerçados na promoção da diversidade e na adequação da resposta às especificidades/diversidade dos seus destinatários.

Sabemos no entanto, que em muitos casos a construção e implementação do PEE, ainda que respeitando os procedimentos ao nível da caracterização, participação e da adequação ao contexto, na prática, como refere Almeida (2012), não concorre para a construção da autonomia da instituição nem para a mobilização de dinâmicas de partilha e de participação dos atores, desvirtuando-o assim do seu papel identitário, passando a representar manifestações de finalidades, genéricas e pouco precisas sem perspetivas de intervenção claras, concretas e coerentes. Assim, para prevenir estas disfuncionalidades do PEE, assumido como instrumento a partir do qual se operacionaliza a ação educativa, Bolivar (2003), refere a necessidade da reconfiguração das escolas como espaços de formação e de mudança, num processo de auto-reflexão e análise, capacitando a instituição para permanentemente se “auto-renovar” (idem, p.125).

E, nesse sentido, requer e impõe uma lógica consertada de trabalho que se inicia com a criação de uma equipa (cf. Decreto-Lei nº 115-A/98; Decreto-Lei nº 137/2012). Enquanto instrumento estruturador do agir da ação da escola, sustenta-se na implicação dos vários atores na/para a construção de um sentido que movimenta os princípios da escola para todos e, conjuntamente, a singularidade do contexto e da população que serve.

Neste horizonte, o projeto emerge como o

*documento orientador da ação da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas (Barroso, 1992, p. 30)*

Segundo Canário (1992), estamos perante uma forma de ver o PEE como um instrumento essencial na pilotagem das escolas para a consecução dos objetivos gizados.

A investigação coeva diz-nos que o Projeto Educativo, no sentido de âncora da melhoria da escola, compreende pontos-chave que importa identificar e que estrutura, efetivamente, a vontade coletiva alicerçada na afirmação de compromissos e envolvimento dos diferentes atores, num processo dinâmico de efetiva cultura de participação. O PEE será tão mais agregador da ação quanto mais permitir a vinculação da ação quotidiana da escola só possível com lideranças do tipo transformacional, porque facilitam e envolvem a comunidade (Costa, 2007). Como refere Carvalho (2013), “O envolvimento e a participação de todos os atores no trabalho desenvolvido são encarados como uma necessidade e uma mais-valia”. Numa escola que se espera democrática, a comunidade deve sentir-se integrada e acarinhada nas sugestões que individualmente ou em grupo possam surgir. Nesta perspetiva e segundo a autora citada “Só uma escola que se conhece a si própria e se questiona procurando melhorar o seu desempenho, poderá “mudar o seu rosto” (idem, p. 21). O projeto contribui, de facto, para a melhoria da escola se corresponder a processos de construção de consensos orientados para a ação, perspetivando o devir da instituição, ao mesmo tempo que possibilita a concretização da missão que lhe está subjacente (Barroso, 1992).

As funções da escola têm evoluído no sentido de alargar e aprofundar as suas finalidades e responsabilidades, expandindo a sua esfera de ação para novos

domínios da intervenção educativa, conferindo-lhe um papel cada vez mais global: facto que tem sido caracterizado por alguns autores como “Escola Global” (Pinto, 2005).

Nesta evolução, para uma escola global, o projeto educativo não pode deixar de contemplar a multiplicidade de papéis que são de forma crescente solicitados à escola. Efetivamente, a escola passou a ter de fazer face a uma pluralidade de desafios que envolvem atividades diversas, complexas e por vezes contraditórias, que vão para além do clássico reducionismo do seu papel, à mera transmissão de conhecimentos e ao cumprimento dos currículos impostos centralmente de forma estandardizada. Neste contexto, a escola perspectivada enquanto subsistema, tem vindo a ser claramente afetada pelas transformações do sistema global em que está inserida.

O projeto educativo é claramente marcado por este conjunto de tensões e solicitações, progressivamente alargadas e complexas, que ocorrem no interior e na sua envolvente, obrigando-a a responder a cada vez mais desafios, mais específicos, mais diversificados e multifacetados. Esta questão é ainda mais importante se considerarmos que estes são configurados de forma tão alargada, que a escola nem sempre tem a preparação necessária para os resolver sendo obrigada a atuar em contextos marcados pela austeridade e restrição, com crescente escassez de recursos. E, é neste enquadramento, que muitos dos atores que protagonizam o PEE vivenciam grandes dificuldades para trabalhar em ordem ao êxito e à qualidade do sucesso.

Jaques Delors (1996) afirma a importância de envolver e avaliar a eficácia das medidas educativas decididas centralmente. Mais ainda, defende a necessidade de transferir responsabilidades, estabelecer compromissos e de assegurar uma resposta adequada e de qualidade por via da delegação de “poder” aos atores educativos, favorecendo a emergência de comunidades de aprendizagem.

O ideal de comunidade de aprendizagem, cuja matriz se desenvolve em ordem ao desenvolvimento dos diferentes atores: professores, alunos e demais comunidade educativa, bem como da própria organização decorre de processos de tipo reflexivo, de partilha de conhecimentos, de experiências e de interajuda que promovem aprendizagens nos diferentes atores e na própria

instituição que Bolívar (2012) identifica como comunidades de aprendizagem destacando a colaboração como estruturante para processos de mudança centrados na escola. A este propósito Alvarez (2005), refere que as escolas constituem-se como verdadeiros centros de aprendizagem quando conseguem tomar decisões ao nível escolar. A eficácia da escola na sua missão depende da sua capacidade de,

*criar conhecimento. Este conhecimento é superior ao que se obtém por transferência de melhores práticas, já que se ajusta ao contexto e facilita futuras inovações. Dependendo da partilha do novo conhecimento entre os atores escolares, vertical e horizontalmente, a organização aprende por si mesma (idem, p 433).*

Para além destas comunidades de aprendizagem centradas na escola é importante salientar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento decorrentes, das interfaces entre os diferentes contextos: família, coletividade, zona urbana, com as suas particularidades e multifunções, onde se insere também a função educativa. É nesta perspetiva de comunidade mais alargada que Azevedo (2001, p. 10) destaca que “A educação não é só um direito mas também um dever de cidadania. Aprender é exercer a cidadania” aludindo o autor ao papel educativo da cidade na formação dos seus cidadãos, destacando-se a responsabilidade da cidade conforme o previsto na carta das cidades educadoras (1990),

*A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens.*

Para sustentar este posicionamento Machado (2014, p. 63), considera a cidade simultaneamente “agente e conteúdo da educação” na medida em que a perspetiva como “fonte geradora de formação e de socialização” (idem, p. 67), que podemos considerar como ingredientes fundamentais no desenvolvimento integral dos indivíduos articulando o nível micro da escola com o nível macro da comunidade mais alargada, que a influencia e a complementa, através das suas estruturas e recursos. Decorre deste posicionamento a relevância de construir o projeto educativo numa dinâmica concertada entre a escola e a coletividade em que se insere, numa relação de compromisso e de trabalho em rede, em prol de objetivos comuns.

As concepções que temos vindo a caracterizar do PEE configuram um enorme desafio para a gestão das escolas gerando situações de grande complexidade que evidenciam a inadequação dos modos habituais de operacionalizar o seu funcionamento. É sobre a clarificação e operacionalização deste conceito que daremos conta no ponto seguinte.

## **2.1 - Operacionalização do conceito de Projeto Educativo de Escola**

O PEE traduz-se num plano estratégico, através do qual as escolas devem desenvolver a sua autonomia e que desde meados dos anos oitenta do século passado tem merecido a maior das atenções.

Como refere Silva (2000), o plano refere-se à conceção de um futuro desejado e dos modos de o realizar, construído numa perspetiva de transformação e cujas linhas orientadoras permitam a consecução dos objetivos traçados e a resposta à situação/problema que lhe esteve na origem. Neste sentido, e segundo o mesmo autor, “as organizações, enquanto sistemas abertos e dinâmicos, precisam de ser “empurradas” para novos estádios alcançando elevados níveis de *performance*” sendo para tal determinante o que designa de “visão estratégica”, que perspetiva a organização na sua globalidade, passível de estruturar as mudanças organizacionais de forma integrada e equilibrada, adequada às suas dinâmicas internas e nas suas adequações com o meio envolvente (idem, p. 219). Estamos assim, perante uma visão da gestão das dinâmicas organizacionais que lhes permitem a consecução equilibrada das suas finalidades e da construção do seu futuro. Esta forma de perspetivar o funcionamento das escolas, decorrente da aplicação de um plano estratégico destinado a promover a sua eficiência e a sua racionalização, é tributária de visões de tipo empresarial ou de tipo burocrática-administrativa, que pode conduzir a formas de gestão que deixam de equacionar a sua visão social e democrática. A este propósito, Jorge Adelino da Costa (2003), salienta que a imagem da escola perspetivada como democracia obedece a

*uma conceção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam (idem, p. 71).*

A consequência desta forma de conceber a escola como democracia, deve conduzir a que o PEE não se concretize através de uma empresarialização do funcionamento da escola numa lógica eminentemente mercantil nem num processo eminentemente administrativo e burocrático ao serviço do cumprimento dos currícula e das diretivas emanados centralmente pelo Ministério da Educação.

A legislação que regula o funcionamento das instituições escolares, consubstanciadas no PEE, sustentam o seu *modos operandi* como um plano para a realização de uma ação ou intenção. Assumindo-se assim o PEE como espaço estratégico para a operacionalização da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas (Decreto-Lei 43/89).

Em Portugal, este processo é despoletado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro) preconizando uma escola como comunidade alargada, com autonomia pedagógica e administrativa, através de um processo participativo que solicita o protagonismo dos diferentes atores envolvidos no contexto educativo. E é neste enquadramento que o PEE surge como o instrumento através do qual as escolas vão desenvolver processos inovadores de administração, direção e gestão das instituições escolares. Trata-se de um instrumento, que organiza a escola e estrutura dinâmicas passíveis de conferir significado e sentido à sua ação, possibilitando a emergência de uma nova conceção de escola, ajustada à especificidade do seu contexto e às características dos seus atores (Costa, 1991).

Nesta lógica, o PEE representa um conjunto de intenções e uma planificação cuidada, legitimada com normativos legais. O Decreto-Lei nº 115A/98 e mais recentemente o Decreto-Lei 137/2012, define o PEE como

*o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (Decreto-Lei nº 115A/98, artigo 3º e Decreto-Lei nº137/2012, artigo 9º a) capítulo II ).*

E se por um lado o PEE exprime a autonomia da escola, por outro esta decorre da construção do próprio projeto. Neste quadro o PEE é processo e produto. Trata-se assim de um processo de construção social e de planeamento

estratégico de toda uma mudança desejavelmente partilhada, num processo dinâmico e autorreflexivo, centrado na escola, tendo como referente o seu contexto e os seus atores (Barroso, 2005).

Para operacionalizar este conceito o autor refere que,

*Os projetos tornaram-se assim, numa espécie de micro-ideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores (idem, p.124).*

Corroborando esta ideia Pacheco (2007, p.90) refere-se ao PEE como “a definição das opções de formação por parte da escola” tendo em conta as especificidades do contexto e os objetivos que pretende alcançar.

O PEE assume nesta medida, a legitimação para as escolas exercerem a sua autonomia, adequando-se às singularidades do seu contexto às especificidades dos seus atores, assumindo-se nesta perspetiva as escolas como núcleos estruturantes do processo educativo. O projeto baliza assim, a forma como cada escola se posiciona na confluência entre as normas da administração central com os dinamismos decorrentes das características locais que configuram as suas especificidades concretas.

Contudo, a polissemia associada ao conceito, tem dificultado a sua concretização na medida em que é usado algumas vezes para justificar a inoperância de todo um sistema, pensado e estruturado a nível nacional e local, decorrente das alterações a que o sistema educativo tem sido sujeito, sem que tenha sido possível a maior parte das vezes, fazê-las acompanhar de verdadeiros processos de formação.

É neste sentido, que as escolas, fruto da desarticulação no modo de pensar, sentir e operacionalizar o PEE se configuram como sistemas de articulação entre si pouco consistentes. Nesta perspetiva é necessário o reconhecimento pela organização escolar, de todo um conjunto de princípios formadores do processo decisório na resposta aos problemas da instituição, potenciando-se a concretização da sua função: formação e realização dos seus atores, espartilhada entre os interesses da administração central e local que João Barroso (2005, p.129), considera como “sistemas debilmente articulados” e “anarquias organizadas” (idem).



O PEE com sentido deve emergir do diagnóstico da instituição e do seu contexto, a fim de permitir o autoconhecimento (identidade) e encontrar as hipóteses de trabalho (formulação de objetivos) que melhor respondam à especificidade e/ou problemas identificados (plano estratégico). Feito o diagnóstico e definida a estratégia, é preciso que o PEE seja exequível e isso passa pela construção de um plano de atividades coerente e consistente com as linhas de orientação entretanto aprovadas pela comunidade educativa (Costa, 1991).

A comissão internacional sobre educação, sustenta a necessidade de descentralizar o sistema educativo dotando as escolas de autonomia e que as formas de organização e de gestão da educação não são fins em si mesmas mas instrumentos cujo valor e eficácia depende do contexto, asseguradas que sejam as condições que permitam o seu funcionamento, reguladas de forma conjunta entre a administração central - que proporciona os meios, e local – que proporciona respostas adequadas às especificidades, na exata medida em que a educação representa um bem de natureza coletiva. “Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais” (Delors *et al*, 1996, p.155). É neste enquadramento que o sentido do PEE ganha impacto e como refere Carneiro (cf. Nota de introdução do relatório da UNESCO, 1996, p. 10), “O projeto educativo do século XXI é um apelo irrenunciável à esperança e ao firme compromisso da comunidade dos homens na edificação de uma Sociedade Educativa aberta e sem fronteiras”.

## **2.2- O PEE na gestão estratégica da escola**

Como vimos no ponto anterior o PEE possui um potencial para estrategicamente gerir a instituição através de uma adequada formulação da sua missão, visão e valores, solidamente articulados com as finalidades e as características dos atores inseridos no seu contexto. Neste ponto iremos dar conta desta função estratégica do PEE na dinamização da escola.

Concebido como estratégia para responder de forma ajustada aos problemas relacionados com os sistemas educativos o PEE preconiza a requalificação da

educação escolar, constituindo-se para tal a instituição escolar como unidade orgânica. Com esse propósito o PEE prevê a participação ativa e não a participação decretada (Lima, 1998, p. 287) de diferentes atores, reconhecendo-lhes um papel vital na/para a co-construção de planos de ação articulados e capazes de gerar comunidade. E com esta consciência ativar competências ao nível da administração – mais próxima do processo ensino-aprendizagem; potenciar a eficácia da missão da instituição junto dos seus atores; fomentar a identidade organizacional e unidade da ação educativa e (co)responsabilizar as comunidades locais no desenvolvimento dos processos educativos (Costa, 2003, pp. 71-72).

Assumindo-se o PEE como o documento de planificação estratégica, com metas; objetivos, prioridades de desenvolvimento; linhas de atuação e otimização de recursos, *“Deverá constituir o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar em ordem à coerência, integração, globalização e unidade da ação educativa.”* (Costa, 2003, p.56).

Efetivamente, “O projeto educativo permite o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à ação ao assumir-se como organizador da diversidade e construtor de espaços de autonomia” (Carvalho e Diogo, 1999, p.49). E, assim sendo, funciona como regulador da ação da escola, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara, numa dinâmica permanente de aprendizagem.

No entanto, do prescrito à prática e, portanto, no plano da ação concreta, há ainda mitos (riscos!) a superar.

Muitas escolas não têm um PEE porque não podem, porque não dispõem de condições institucionais e organizacionais que o possibilitem. E assim, o PEE é um mito que vai sossegando as consciências e ajudando a manter um modelo escolar que está na origem da sua impossibilidade (Alves, 2003, p.72).

O mesmo autor escreve que o PEE, apesar do seu carácter estruturante, é pouco operativo pois, nalguns casos é “um simulacro e um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas” (idem). Contudo, e ainda de acordo com o referido autor, é importante sustentar a existência e o adequado funcionamento do PEE, dado ser

um mito útil. Um mito que poderá acender o desejo individual e coletivo, mobilizar as boas vontades e as inteligências, induzir a um trabalho mais solidário e cooperativo. E para que este mito vá tocando a realidade é necessária uma política organizacional geradora de compromissos individuais e lideranças democráticas e transformacionais (idem).

Neste cenário (das potencialidades) do PEE para a melhoria do funcionamento das escolas, é possível considerar que a sua finalidade consiste em promover a autonomia do processo educativo, visando a sua constante adaptação às necessidades e aspirações do meio em que se insere, num processo dinâmico de constante adaptação às mudanças solicitadas pelas alterações das circunstâncias específicas do respetivo contexto. Este facto requer a autonomia das escolas, de modo a poderem adotar um modelo próprio, em detrimento de modelos impostos externamente (Formosinho e Machado, 2000; Macedo, 1995).

Para promover a efetividade da gestão de cada escola, o PEE deve possibilitar respostas assertivas aos problemas da sua comunidade. Esta influência, segundo Alves (2003, p.77), “deve ser uma ação não alienada, deve ser uma ação que se interroga a si mesma, que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, uma ação investigativa”. Podemos assim, considerar que esta procura sistemática de alternativas para os desafios da escola, a que o PEE procura responder, confere-lhe um estatuto privilegiado na determinação da ação de toda a comunidade educativa, adequando articuladamente os interesses dos diferentes protagonistas envolvidos com as especificidades do contexto em que se insere.

A construção do PEE, assim entendida, permite “fazer da organização um projeto” (Costa, 2003, p.1326). Nesta circunstância, o plano de ação proposto pela tutela pode desempenhar na escola “um papel estratégico na melhoria das organizações escolares em ordem à construção de efetivas comunidades educativas” (idem), que terão particular sentido se a comunidade efetivamente lhe atribuir significado, correndo o risco de desempenhar apenas uma função normativa. “Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua conceção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir” (Costa, 2003, p.1331). O não envolvimento de toda a comunidade potencia o risco de esvaziar o sentido e a singularidade do projeto.

A dimensão estratégica do documento é no entender deste autor determinante para a sua eficácia. Assim, é importante que sejam claros: “o sentido da ação a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projeto educativo seja efetivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da ação e de vinculação das práticas escolares” (idem, p. 1332).

No concreto, o PEE deve desempenhar na organização escolar a função de diapasão, a partir do qual a ação da instituição e dos seus atores se estrutura possibilitando assim, a concretização da autonomia tão necessária para que as escolas respondam de forma mais adequada às especificidades dos seus contextos, num processo de gestão centrada na escola e participada, com uma planificação estratégica acompanhada da autoanálise da escola, (Barroso, 2005, p.127). Trata-se de um instrumento mobilizador da participação ativa dos diferentes setores que compõem a comunidade educativa, com as suas representações individuais e envolvimento, alicerçado em ações de diagnóstico, reflexão, projeção e avaliação da situação da escola - atual e futura, constituintes da fundamentação e legitimação do PEE (Silva, 2001).

### **2.3 O PEE enquanto instrumento diferenciador.**

E se a função estratégica do PEE nos permite perceber a forma de dinamizar a vida da organização escolar, a sua compreensão possibilita entender de que modo ele promove e diferencia a unidade educativa e evidencia características e particulares do contexto ao mesmo tempo que lhe confere um cunho singular e assim uma perspetiva diferenciadora.

No tempo, o projeto educativo assume especial relevo com a LBSE. À data, a lógica era do tipo empresarial, economicista e como forma para responder aos constrangimentos do alargamento e massificação do ensino. O PEE visava, através de alterações no funcionamento da escola, conceber e implementar processos de desenvolvimento, de mudança e de melhoria da escola e dos saberes.

Ora, é neste contexto que podemos aludir ao PEE como instrumento diferenciador da instituição, na medida em que partindo de contextos específicos procura “a melhoria do estabelecimento de ensino, facilitando a

inovação e aumentando a sua qualidade e eficácia” (Barroso, 1992, p.52). Pois, tal como refere Costa (2003, p.56), o PEE assenta em dois princípios, um respeita à “planificação da ação educativa” e o outro à “construção da identidade de cada estabelecimento de ensino”.

Ora, se por um lado o PEE pode contribuir para o bom desempenho da função da escola, por outro pode mitigá-la na medida em que pode confinar-se à elaboração do plano de atividades sem a respetiva problematização e plano estratégico, facto que pode ser ilustrado por um conjunto de disfunções frequentes, nomeadamente: cópia de projetos estandardizados, substituição de um projeto global por projetos mais pequenos, fazendo do projeto uma atividade marginal; fazer do projeto o somatório de intenções desarticuladas.

O importante é garantir que o PEE se assuma como instrumento diferenciador e gere princípios de compromisso e de participação. A intenção é:

- A planificação ser assumida como ato de gestão;
- Na construção do PEE haver compromisso entre a escola e a Administração Central;
- A elaboração do PEE ser acompanhada/monitorizada por especialistas;
- Da construção do PEE resultar um processo de valorização pessoal e profissional dos elementos da comunidade (Barroso, 1992).

Nesta perspetiva, o PEE

*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 (...) deve ser coletivo mas favorecendo a interação: autónomo mas não independente (idem).*

Na instituição, o PEE desempenha (deve desempenhar) a estratégica que gera as (boas) opções para o sucesso educativo e isso implica o desenvolvimento e a gestão flexível do currículo focado no aluno e no contexto onde se desenvolve.

### 3 - Da identidade à singularidade

Falar de identidade é pensar a singularidade que compõe cada indivíduo, cada contexto e cada território. Únicos e irrepetíveis são os interesses, crenças e valores que constituem o património de cada unidade, de cada escola, de cada agrupamento de escolas. E, nesse “legado”, importa pensar a escola e a construção do seu projeto educativo de forma *sui generis*, criativa e inovadora. A este propósito, Jorge Adelino da Costa (2003), fala-nos da necessidade de pensar a escola positiva, funcional e eficiente. Isto é, uma escola capaz de uma visão ousada e assente numa “identidade consensual” (p.72), cuja matriz valoriza a pessoa e “realça os valores e a dimensão cultural da organização” (idem).

O PEE na construção da identidade e da singularidade da escola assume-se como o “instrumento” a partir do qual as escolas de forma participada e articulada estruturam a sua ação e expressa a necessidade e vontade da comunidade educativa no desafio permanente de uma autonomia crescente (Macedo 1995). A singularidade de cada PEE espelha-se e materializa-se na dinâmica que consubstancia os valores, a visão e a missão da escola para todos. O desafio é constante e contínuo, estabelecer com o meio a melhor resposta para a resolução construtiva das situações problema que surgem diariamente (Canário, 1992).

Neste horizonte, a participação e a valorização do contributo de cada pessoa faz a diferença e atribui singularidade ao processo de melhoria gradual da escola. “A cada escola a sua ambição, o seu projeto” (Barroso, 2005, p.126). Mais, o PEE é, nas palavras de Grilo (2002), o “*masterplan*”, porquanto orienta toda a ação da escola, construído e assumido com a comunidade a pilotagem dos processos de melhoria. Um esforço constante que, nas palavras de Broch e Cros (1992), requer uma descentração profissional, na medida em que exige deixar de querer o bem dos outros apesar dele. É um processo exigente e muito complexo que requer reorientação no processo de apreensão da realidade e, desse modo, é construído coletivamente.

A escola que aprende é a escola que se baseia em projetos e por uma filosofia de ação específica, diferente das outras escolas (Zabalza, 1992).

#### 4- Para a cultura de escola

O “*ethos*” da escola constrói-se paulatinamente no seu interior e advém da sua identidade e relação que estabelece com a comunidade (Barroso, 2005). E, como espaço de cultura estrutura-se e recria-se em cada tempo que marca as singularidades das suas gentes. Nesse desafio, constrói criticamente o conhecimento, desenvolve uma racionalidade educativa e gera valor na comunidade em que se inscreve (Guerra, 2002). Um processo demorado, cuja matriz se refere a processos lentos de criação de sentido, individual e grupal, influenciada pelo contexto (Stoer e Magalhães, 2005).

Nessa lógica, a cultura e identidade estão interligadas, uma determina a outra e concorre para a sua construção. Ora, como refere Torres (2005), a escola afigura-se como “locus de reprodução e locus de produção normativa e cultural” e, por isso, a cultura representa um processo de construção dinâmica balizada por agentes, de que a estrutura faz parte. Efetivamente, a cultura é organizacional na medida em que, historicamente resulta da confluência de fatores controlados por referência às pressões e possibilidades de um determinado contexto organizacional.

*As dimensões simbólicas que conferem sentido à atividade humana, resultam de processos de construção e de reconstrução, de lógicas de assimilação contínuas e descontínuas, de práticas de fidelidade e de infidelidade, ...são a expressão simbólica das relações de força que regem a dependência mútua entre estrutura e ação (idem p. 439).*

Assim, a cultura de escola tem a ver com a identidade social que no seio das instituições emerge de processos dinâmicos de construção na interação. Remete para a existência de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais próprios de cada contexto, que relativizam a cultura escolar - enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores (Barroso, 2005). Nesse quadro, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização.

Para o mesmo autor, a escola entendida como uma organização cultural, considera “o projeto educativo como um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do

estabelecimento de ensino, tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (Barroso, 2005, p.126). O propósito é preconizar na sua estrutura, quer como processo, quer como produto, a cultura da escola, uma vez que, enquanto processo, apresenta uma dimensão de “construção social” e, enquanto produto, um “processo de planeamento” (idem).

O PEE exprime assim a identidade da escola na medida em que funciona como organizador da vida escolar, dotando-a de coerência e intencionalidade.

Tendo como referente as imagens organizacionais do projeto educativo, definidas por Costa (2003), apenas o projeto de identidade consensual permite perspetivar uma ampla articulação com a cultura da escola, na medida em que, alicerçado numa imagem democrática e cultural da escola, valoriza o consenso, a harmonia, os valores partilhados, as relações informais, afirmando-se o projeto educativo, como processo, realçando a interiorização da cultura escolar.

Deste modo, o projeto educativo realça a interiorização da cultura escolar se considerar a participação, a estratégia e a liderança, requisitos essenciais para o processo de construção e desenvolvimento sustentado do projeto educativo.

*A permanente tensão entre a lógica teórica e científica e a lógica normativa da ação presente na problemática da cultura organizacional escolar merece uma redobrada atenção, sobretudo quando assumimos como matriz axiológico-normativa a centralidade dos valores democratizadores da escola (idem p.110).*

A detenção das dimensões simbólica e cultural resulta da perceção da dualidade da estrutura organizacional: enquanto processo de reprodução e de criação autónoma de sentidos, de lógicas e de estratégias de ação nos contextos organizacionais, enquanto espaços de apropriação individual e coletiva (idem p. 114).

Considerando-se a escola como sistemas abertos na medida em que mantém trocas regulares com o meio envolvente, possui uma autonomia e identidade com 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).



A participação desempenha aqui o fator determinante para a motivação, a democratização da gestão da instituição, com reflexos no rendimento e entrega dos diferentes atores no ceio da instituição – alunos e demais atores envolvidos. Neste sentido, e segundo Lima, (1998, p.181-182), a participação evoluiu da espontaneidade para formas mais organizadas, assumida como princípio democrático, um dever ético e civicamente justificado, aspeto que implicou na criação de estruturas e órgãos na escola, onde essa participação se passaria a fazer.

A este propósito Barroso (1995), alude à “gestão participativa” enquanto forma de gestão que concebe condições para a participação dos diferentes membros que constituem a organização na tomada de decisões. Tendo em conta as especificidades dos atores que compõem a comunidade educativa e as subjetividades a eles associadas o autor defende a necessidade de na instituição se desenvolver uma cultura de participação por oposição à gestão participada, por considerar a cultura de participação como “o reconhecimento por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” (idem, p. 29).

Se por um lado se apela à participação dos atores na vida da instituição, por outro, para que ela exista é necessário que instituição e atores tenham poder de decisão, e os meios que lhes permita a sua implementação Alves (1999). Neste sentido,

*Por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes. (Fullan e Hargreaves 2001, p.34).*

A este propósito importa destacar o papel do trabalho colaborativo. Como refere Roldão (2007, p. 27) “O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico”. Segundo a autora, a mais-valia desta forma de trabalhar está nos resultados obtidos, fruto da interação e da troca de saberes e de experiências. Apesar do reconhecimento pelos professores, das potencialidades do trabalho colaborativo continua a desenvolver-se muito a ação de forma singular muito enraizada na cultura profissional repercutindo-se no modo de organização das

escolas. O individualismo e a normatividade são dois aspetos que segundo a autora condicionam a mudança potenciadora de mais sucesso para os envolvidos – alunos e professores. Mais do que cumprir os programas, importa garantir a eficácia da aprendizagem. É neste sentido que o sucesso do ato de ensinar e de aprender fará mais sentido se for pensado; planificado e discutido em conjunto. Como refere a autora,

*Para que sejam estes – qualidade e eficácia – os motores, importa que os atores decidam em conjunto, ainda que no quadro de um currículo nacional prescrito e comum, os modos e formas de com ele trabalharem, de acordo com a análise do que será melhor para garantir a aprendizagem em cada situação concreta, regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões (idem p. 29).*

## **5- Liderança e dinamização do PEE**

Na sequência da caracterização que temos vinda a fazer do PEE e do seu impacto no funcionamento das escolas, neste ponto salientamos as exigências que decorrem de uma adequada conceção/implementação do PEE e os estilos de liderança que lhe estão subjacentes.

Efetivamente, parece-nos claro que o carácter descentralizado, mobilizador, inclusivo, adaptativo do PEE, convocam de forma incontornável um estilo de pilotagem adequado. Esta ideia é corroborada pelo Decreto-lei nº 75 de 2008 de 22 de abril, no seu preâmbulo, quando destaca o papel e autoridade das lideranças na dinamização do PEE e na concretização local, tendo em conta as políticas educativas.

A liderança considerada determinante para o bom funcionamento das instituições corresponde à capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar para a construção e o desenvolvimento de projetos comuns e nesse sentido, é possível identificar vários tipos de liderança, determinadas pelas características do líder (Alves, 1999).

Falar em liderança é invocar também a responsabilidade ética, nomeadamente dos diretores na gestão ética da escola, como refere Azevedo (2007, p. 31), “um bom gestor de uma escola é o que aplica e faz aplicar o código ético da

escola, o que aceita o desafio de uma instituição eticamente comprometida” (idem p. 31), que o autor identifica como estratégia para uma escola de qualidade dotando-a de condições de educação para cada um dos seus alunos, colocando a tônica da sua ação no indivíduo/aluno, garantindo a educação de todos, respeitando as diferenças, estabelecendo compromissos entre todos os envolvidos ajustados à realidade do contexto, com objetivos claros e no qual todos se revejam.

Broch e Cros (1992, p.137), destacam a importância do papel do líder da instituição escolar na medida em que associando-o ao maestro de uma orquestra, desempenha funções de coordenação, orientação, unificação, assegurando as condições para que o grupo (comunidade educativa), dentro das suas competências e capacidades contribua para o resultado que se espera harmonioso e de sucesso.

Para a adequada construção, concretização e regulação do PEE, é necessário um processo de liderança que se caracterize por promover a participação, estimular, reconhecer, delegar poderes, responsabilizar, ouvir, promover alinhamentos dos diversos atores envolvidos, através da (co)construção, implementação divulgação e avaliação de um projeto conjunto que confira sentido e identidade à comunidade escolar.

Este estilo de liderança participativa e descentralizada em torno de um projeto comum é caracterizado por Alves (1999, p. 29) como transformacional e gerador de mudança, sustentando que “(...) só uma liderança consentida poderá levar os professores a mudarem as suas preferências, as suas crenças, as suas práticas pedagógicas e avaliativas, colocando a organização no centro da ação”. Este posicionamento que promove o envolvimento dos atores e o dinamismo da instituição escolar é sustentado por Jesuíno (1987 in Alves, 2003, p. 45) referindo que “a liderança envolveria ainda, e sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva, constituindo esta a condição de sua legitimação” e tendo em conta a “realização de objetivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores”. É no nosso entender neste sentir “comum”, já referido como promotor de alinhamentos, que poderá residir a diferença de uma liderança que se pretende mobilizadora, onde todos e cada um, se sentem envolvidos e comprometidos.

A liderança do tipo “transformacional” é influenciada pela personalidade do líder e consiste na capacidade de levar a cabo mudanças mobilizando os atores que lidera no sentido de em conjunto atingirem a metas definidas. Esta forma de liderar é determinada por valores reconhecidos como basilares e geradores do empenhamento e dedicação para a concretização do esperado.

O líder transformacional, enquanto “gestor com sentido”, estrutura a sua ação na visão e missão que detém sobre/para a melhoria e para o sucesso. E, nesse propósito, compõe a resposta atempada e adequada às situações, tratando cada indivíduo de forma singular. A segurança que transmite ao grupo que lidera, aliada à capacidade de comunicar, induzem sentimentos de confiança importantes para o envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional, orientando-os para as mudanças e o cumprimento das metas definidas (Freitas, 2011). Na realidade, a natureza do líder e da liderança é determinante na difusão de uma cultura organizacional positiva, porquanto promove parcerias entre os membros da comunidade na/para a concretização das finalidades da instituição (Estêvão, 2000).

Liderar numa cultura de mudança significa criar uma cultura de mudança, procurando alternativas, num processo dinâmico de incorporação de novas ideias e práticas avaliativas das medidas implementadas em torno de um projeto que será o do líder enquanto tal e o PEE da instituição (Fullan, 2003).

A este propósito, o mesmo autor, refere que um bom líder é o que desenvolve a liderança nos outros, e desse modo promove o crescimento da instituição independentemente da sua continuidade na função de líder (Idem). Também, Zabalza (1992, p. 103), identifica o papel da liderança da organização escolar como determinante para a sua eficácia. E por isso, a liderança deve ser real e orientada para a qualidade do ensino e sucesso dos alunos.

Pensar a escola atual é pensar a escola que aprende e, nesse sentido, Marzano (2005) defende características fundamentais para os diretores, associados a uma liderança eficaz e assentes em valores e relações interpessoais de otimismo, honestidade e de consideração.

No contexto atual de constantes mudanças e reconhecendo à escola a sua complexidade e dinamismo, é determinante uma liderança visionária, baseada

em valores, mobilizadora, dos diferentes atores em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e respeito baseada em processos dinâmicos de co-construção e reconstrução de um sentido para a organização escolar.

Da revisão e análise da literatura, subjacente às concepções e às práticas do projeto educativo, a nossa interrogação sobre as condições que conferem significado a este instrumento de gestão das escolas e da afirmação da sua autonomia, estrutura-se em ordem a pontos-chave da/para o Projeto Educativo com sentido (consentido!) e, nesse desafio, precisa:

- Promover a aprendizagem dos seus atores e da escola;
- Garantir a democraticidade da escola;
- Garantir o planeamento estratégico da instituição;
- Promover a construção de uma verdadeira comunidade educativa;
- Fomentar o trabalho colaborativo e a partilha de saberes entre os elementos da comunidade;
- Promover a construção de sentido e de pertença à comunidade educativa;
- Construir uma adequada cultura de escola;
- Construir e consolidar a identidade da instituição;
- Mobilizar os recursos de forma ajustada às especificidades do contexto educativo e às singularidades dos seus atores;
- Contribuir para a eficácia da instituição na sua função educativa;
- Dinamizar a ação da escola de forma alinhada com a sua estratégia e os interesses dos seus atores;
- Configurar processos de liderança que permitam a consecução dos objetivos da instituição;
- Promover interfaces e redes de trabalho colaborativo entre a escola e a comunidade mais alargada;
- Operacionalizar a democraticidade da participação e da autonomia da escola;
- Favorecer/incentivar uma escola global;



## **II PARTE.**

### **PARTE EMPÍRICA**

#### **1 – OBJETIVOS**

Tendo em conta as finalidades da investigação que operacionalizamos na primeira parte, o objeto deste trabalho consiste em, mais do que compreender o modo de construção do projeto educativo de escola (PEE), pretendemos salientar a forma como este documento, considerado como basilar para a instituição, se reflete na organização escolar. Nomeadamente, que importância lhe é atribuída e como dele se apropria a comunidade educativa; de que modo é divulgado pela instituição; de que modo norteia as opções da organização, e por último, que propostas são identificadas para a melhoria de futuros documentos.

Neste ponto serão apresentadas as questões que deram origem a esta investigação, no sentido de compreender a função do PEE na organização escolar. Foram várias as questões, nomeadamente:

- Quais são as linhas força que sustentam e que viabilizam o projeto?
- De que modo o PEE se reflete na organização escolar?
- Qual o valor e impacto do projeto educativo de escola?
- De que modo o PEE formata a ação da instituição?
- Que importância é atribuída ao PEE?
- Como se apropria do PEE a comunidade escolar?
- De que modo o PEE norteia as opções da organização?
- Qual o impacto da avaliação do PEE na reformulação/construção do novo projeto?
- Que lideranças pré determinam o PEE?

A impossibilidade de as investigar a todas levou-nos a focar no:

“Valor e impacto do projeto educativo de escola”

Assim, os nossos objetivos de pesquisa são:

- ✓ Identificar as representações que os diferentes atores têm sobre o contexto escolar;

- ✓ Identificar a representação que os diferentes atores têm sobre a construção do PEE;
- ✓ Identificar a perceção e a importância que os diferentes atores atribuem ao PEE para o funcionamento/organização da escola?
- ✓ Identificar as propostas de alteração para a construção de futuros PEE?

## **2 – Abordagem metodológica**

### **2.1 – Opções metodológicas**

Optamos pela investigação qualitativa, tendo em conta o objeto de estudo na medida em que pretendíamos compreender o valor e impacto do projeto educativo de escola, concretamente, no caso do contexto escolar estudado, de que forma a comunidade perceciona o projeto educativo e que importância lhe atribui na estruturação e funcionamento da instituição. Como refere Afonso, (2014), a abordagem qualitativa pretende aceder e analisar informações de forma sistemática e articulada sobre situações sociais que possibilitem a emergência de interpretações que ajudem à sua compreensão.

#### **2.1.1 - Estudo de caso**

Usamos o estudo de caso numa abordagem qualitativa dado que a nossa investigação pretendeu efetuar um estudo em profundidade em contexto natural, que refletisse a perspetiva dos participantes envolvidos, sem pretender fazer generalizações. Esta técnica de estudo, permite a utilização em simultâneo de diversas abordagens metodológicas: quantitativa, fenomenológica, interpretativa ou mista. Pode centrar-se em vários domínios: pessoas; acontecimentos; organizações; programas, com o objetivo de compreender fenómenos, explicar factos ou transformar uma realidade, estudada num momento atual, analisada no seu contexto real em que existem múltiplas facetas e diversos pontos de vista Yin (1989).

Se alguns autores, como refere Amado (2014), a definem como uma investigação leve, outros, segundo o referido autor, reconhecem-lhe supremacia face a outras técnicas, já que o investigador, deve evidenciar



capacidades intelectuais e emocionais que lhe permitam manter a imparcialidade, assumindo o inesperado como oportunidade e não como ameaça.

Dependendo do objetivo da investigação Afonso (2014, p.74), identifica três modalidades de estudo de caso:

*centrados numa narrativa ou na descrição de um contexto; orientados para o desenvolvimento ou apuramento teórico conducente a previsões aproximativas; de avaliação destinados a fundamentar juízos sobre a qualidade de um programa, projeto, dispositivo organizacional.*

No caso em estudo, optamos pelo modelo de avaliação destinado a fundamentar juízos sobre a qualidade de um projeto organizacional.

Definida a problemática e o suporte teórico que o fundamenta, é importante compreender a finalidade do estudo, na medida em que, desta interação – suporte teórico e objetivo/finalidade do estudo, será construído o plano, segundo o qual se desenvolverá a investigação, que se espera seja pormenorizada, sistemática, aprofundada e interativa. Mais do que compreender o “quê” e o “Quanto” importa saber o “porquê” e o “como” (Amado e Freire, 2014).

Meirinhos e Osório (2010) afirmam que na investigação qualitativa a realidade “é interpretada” e o conhecimento construído, assumindo-se como crucial a interpretação sistemática do investigador de que resulta a reformulação das questões que deram origem à investigação. Como referem os autores citados “*À medida que se avança na compreensão do caso, através de novas observações e confirmação das antigas, o investigador vai reformulando as questões temáticas iniciais*” (idem, p. 55).

No sentido de melhor ancorar a validade dos resultados dada a complexidade que muitas vezes a situação estudada comporta, leva a que seja necessário convocar para o estudo várias abordagens e a utilização de diferentes instrumentos que possibilitem a recolha e tratamento da informação. Identificadas e caracterizadas no ponto seguinte.

## 2.2 - Técnicas utilizadas

### 2.2.1 - A entrevista

A entrevista, enquanto técnica naturalista de recolha de dados, é identificada por Amado, (2014) como técnica complementar da análise documental, que permite analisar o sentido/interpretação das experiências/vivências dos sujeitos. Como refere Stake (2012, p.81), “*A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas*”, na medida em que, segundo o autor, permite a emergência dos diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos no caso. Quivy e Campenhoudt (1998, p.192) referem-se à entrevista como processos que possibilitam ao investigador retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Podendo assumir várias configurações ou tipos: estruturada; semiestruturada e não estruturada.

Garantidas as relações de confiança/empatia, entre entrevistador e entrevistado(s) e estabelecidas as regras de confidencialidade e de anonimato o entrevistador deve saber ouvir, sem interferir no discurso, “*numa atitude de neutralidade atenta e empática*” (Afonso, 2014, p.105).

A entrevista estruturada, está habitualmente associada a pesquisas de cariz quantitativa salvaguardando-se as mesmas condições para todos os entrevistados, possibilita o tratamento estatístico. Na versão semiestruturada e segundo Amado (2014), afigura-se como instrumento privilegiado na pesquisa qualitativa. É orientada tendo por base um guião/matriz construído a partir das questões de pesquisa, estruturada por objetivos, questões, itens ou tópicos permitindo ao entrevistador conduzir o discurso de modo a obter informações pertinentes.

Na entrevista não estruturada, o discurso entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se em torno de temas ou questões estruturantes do discurso, alicerçada num clima de confiança, empatia e de segurança. Este modelo tem como finalidade compreender o comportamento e significados construídos pelos sujeitos. Neste sentido, a entrevista pode assumir um carácter exploratório, desenvolver-se em profundidade, descritiva ou interpretativa, conforme o objetivo que lhe está subjacente, (Afonso, 2014).

Podemos considerar que quando adequadamente realizadas e bem planificadas, as entrevistas de investigação, particularmente as semiestruturadas, permitem aceder a informações pertinentes e ricas, possibilitando assim aos investigadores a compreensão da atribuição de sentido e da construção de significados que os entrevistados atribuem aos objetos sobre os quais se pronunciam. Razão pela qual, selecionamos a entrevista de carácter semiestruturado.

### **2.2.2 – Observação participante**

A observação participante, particularmente desenvolvida no âmbito das metodologias de tipo etnográfico, salientam a importância de o observador assumir o papel do observado (Amado e Silva, 2014).

O facto de exercemos funções na instituição alvo do estudo, há mais de duas décadas, que vão para além da docência, permitiram-nos uma aproximação e entrosamento, com o caso “afetando-o e sendo por ele afetado” (idem p. 153). A duplicidade de papéis foi sentida como facilitadora, tendo em conta a aceitação, por outro, e constrangimentos (alguns) por dificuldades no distanciamento face ao objeto de estudo. A vivência continuada da investigadora na organização contribuiu de forma decisiva para uma maior imersão no funcionamento e nas dinâmicas do caso estudado.

### **2.2.3 - Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo insere-se na metodologia das Ciências Sociais e consiste numa técnica que procura a ordenação da informação através de métodos que se traduzem na utilização de símbolos/palavras-chave, categorias e inferências na procura de resposta ao estudo desenvolvido. Bardin (2008, p.11), define-a como

*Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.*

Berelson in Bardin (2008, p. 38), caracteriza a análise de conteúdo como “ *uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações*”.

A “inferência”, é descrita como determinante para a procura do significado escondido na mensagem “*o que foi dito, como se disse e a quem se disse?; porque se disse?; com que efeito?*” é a resposta a estas questões que segundo Krippendorff, (1990) in Amado (2014, p.304), possibilita ir para além “*da mera descrição dos conteúdos manifestos, e encontrar resposta*”.

Construído o quadro de referência teórico, definido o tamanho da amostra e a análise do corpus de dados, a categorização apresenta-se como determinante para o resultado do estudo. Assim, definido o procedimento: fechado (antecipação do sistema de categorias), aberto (categorias induzidas a partir da análise) ou misto (combinação do sistema fechado com o sistema aberto), o conteúdo da mensagem é organizado tendo por base as ideias-chave num sistema de categorias, Amado; Costa e Crusóé (2014).

No presente estudo o sistema de categorias foi definido e afinado, tendo-se identificado para tal as unidades de registo, que Ghiglione e Matalon (1992) in Amado (2014, p.315) identificam como “*o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)*”. Assim, o conteúdo das entrevistas, foi “recortado”, usando como referencia “a proposição”, que Estrela (1974), in Amado (2014, p.316), identifica como “*uma afirmação, uma declaração, um juízo (...) uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição, lógica estabelece uma relação entre dois ou mais termos*”.

A análise ao conteúdo das entrevistas distribui-se da seguinte forma: 1 - transcrição das entrevistas registadas em áudio, respeitando as interjeições próprias do discurso oral (pausas, respirações, suspensões); 2 – leitura flutuante das entrevistas, que possibilitou uma leitura mais cuidada por referência às questões da investigação e a criação de um sistema de categorização tendo como referente as questões de investigação; o guião da entrevista e o discurso dos sujeitos que foi sendo afinado à medida que se desenvolvia a análise (Amado, 2014; Bardin 2008). Este processo foi sendo ajustado e permitiu identificar as seguintes categorias:

- Contexto escolar.

- Construção do projeto.
- Funcionamento/implementação do projeto.
- Ajustes ao projeto.

#### **2.2.4 - Análise documental**

No âmbito da investigação naturalista são, já o dissemos, várias as técnicas de recolha de dados. Tendo em conta a metodologia e o objetivo de investigação, optamos pela caracterização do PEE, inserida na técnica de análise documental, também designada como pesquisa arquivística já que permite a recolha de informação através da análise de documentos oficiais. Afonso, (2014) refere que a análise documental permite a obtenção de dados mais fiáveis na medida em que estão libertos da influência dos comportamentos dos sujeitos, contando apenas com a interpretação do investigador. Neste sentido, serão usados os documentos produzidos pela instituição no triénio 2008/2011 e 2012/2015, tais como PEE; extratos das atas do Conselho Pedagógico (C.P.) e Conselho Geral (C.G.), relatórios de coordenação; relatório de avaliação do PEE; relatório de autoavaliação; relatório de avaliação externa e análise SWOT da instituição objeto de estudo.

### **3 - Caracterização do Caso**

Tratando-se o nosso caso da análise do projeto educativo do Agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, concretamente na unidade de ensino de 2º e 3º ciclo, passamos no ponto seguinte à caracterização da instituição.

#### **3.1 - Contexto organizacional**

O contexto escolhido, respeita a uma escola do ensino básico da área metropolitana do Porto (EB2,3-AMP), que no ano letivo de 2003/2004, decorrente da reorganização da rede educativa agrupou numa mesma unidade de gestão com uma escola do 1º ciclo do Concelho, passando a Agrupamento Vertical, que viria a ser alargado com a integração de mais quatro unidades do 1º ciclo no final do ano letivo de 2006/2007, na sequência de nova

reorganização. No ano letivo de 2010/2011 o Agrupamento passa a designar-se como Agrupamento de Escolas, mantendo-se sempre a sede do agrupamento na escola EB 2,3.

A escola EB 2,3 com mais de três décadas de existência, é composta por 6 blocos com salas de aula e infraestruturas de apoio, exceção para o pavilhão 5 que obriga a deslocações ao pavilhão que lhe está mais próximo.

O pavilhão 6, recentemente construído, comunica com o pavilhão central onde funcionam os serviços administrativos e serviços (papelaria, reprografia, cantina e bufete dos alunos/professores e PBX) bem como o gabinete da Direção. Os restantes pavilhões são independentes entre si com um jardim central descoberto, com comunicação para as salas.

Esta escola tem um recreio amplo, com vegetação e árvores de grande porte, onde se incluem árvores de fruto e espaço desportivo. Tem uma estufa e área de cultivo, onde se desenvolvem alguns projetos na área do ambiente e/ou no âmbito de ações tutoriais/Educação Especial, conforme o interesse dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e de ações do quotidiano apoiados sempre que possível por instituições parceiras da instituição.

De um modo geral a construção dos pavilhões apresenta alguma degradação com reflexos no desenvolvimento das atividades e de projetos bem como no desconforto que provoca na comunidade.

As refeições que eram confeccionadas na cantina por pessoal do quadro passaram a ser servidas neste ano letivo (2015/16) por uma empresa o que causou alguma perturbação, dado tratar-se de uma mudança inesperada e como tal a carecer de habituação.

A sala de professores, que funcionava como zona de trabalho e bar, perdeu recentemente este espaço que passou a funcionar no mesmo lugar do dos alunos. Esta alteração do contexto de trabalho/convívio, assumido pelos professores, como espaço agregador e de partilha, onde muitos projetos e estratégias de ação se construía e ajustavam, sentido como mais-valia no funcionamento da escola deixou de existir alegadamente por falta de recursos (assistentes operacionais) que garantiam o seu funcionamento.

Apesar das alterações/dificuldades, podemos referir que é uma escola que se tem pautado por grande dinamismo na implementação de projetos e de clubes. Integrou durante muitos anos o festival de teatro escolar com a participação de vários grupos, que proporcionaram a implementação de projetos inter/multidisciplinares e a participação a nível nacional e internacional em concursos e projetos. Mantém a funcionar o projeto eco-escolas (recebendo todos os anos o galardão e a bandeira); o clube do ambiente; o clube de música, o desporto escolar; o projeto “Põe-te em Forma” e o teatro. Esta alteração na oferta para os alunos resulta não só das mudanças constantes do corpo docente (fruto das aposentações, na sua grande maioria por antecipação (n=18), e à mobilização de professores por concurso) com a consequente instabilidade, que acarreta para a continuidade dos projetos, mas, também, fruto das alterações impostas pela tutela que retiraram aos professores tempo e disponibilidade para implementar e dinamizar atividades com significado para a comunidade educativa.

No ano letivo de 2011/2012 frequentavam a escola 1186 alunos: no 2º ciclo (n=713) e no 3º ciclo (n=473). Os cursos de educação e formação (CEF) 43 alunos: curso tipo um, (n=12) e no curso tipo dois, (n=31). O corpo docente era composto por 135 professores do 2º, 3º ciclo e CEF; 39 assistentes operacionais; 4 tarefas; 11 assistentes técnicas e uma psicóloga.

Atualmente, frequentam a escola EB 2,3 cerca de 1212 alunos distribuídos pelo 5º (n=643) e o 9º ano (n=569). São apoiados pela Ação Social escolar (ASE), 133 alunos com escalão A e com escalão B, 54 alunos do 2º ciclo. No 3ºciclo, são apoiados 162 alunos com escalão A, e com escalão B, 66 alunos. Funcionam na escola 2 salas, de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do Espetro do Autismo, com 2 professores cada, que apoiam 2 alunos do 2º ciclo e 9 alunos do 3º ciclo. E, uma sala de Educação Especial que apoia 15 alunos com currículo específico individual e 43 alunos com dificuldades de aprendizagem, apoiados respetivamente por professores especializados da educação especial (n= 5).

No período a que reporta esta investigação o corpo docente é composto por 125 professores do 2º e 3º ciclo; 27 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos. Possui um gabinete de psicologia com uma psicóloga, que

pontualmente admite estagiários. Integrada na rede de bibliotecas, a biblioteca com dinamismo e diversidade de atividades algumas delas em articulação com a biblioteca municipal de que se destaca a “biblioteca digital”. Importa ainda referir que alguns projetos têm um cariz solidário apoiando alunos da escola e além-fronteiras, outros de intercâmbio/parceria com escolas da Croácia e Hungria.

Em síntese, a escola EB 2,3 apresenta uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) com grande dinamismo e diversidade nas atividades/projetos que promove para os alunos da escola/agrupamento, articulada com a Biblioteca Municipal; possui um amplo espaço de recreio/lazer onde se insere uma estufa e área de cultivo que permite a implementação de projetos com os alunos articulados sempre que possível com instituições parceiras. Participa sempre que possível em projetos de caráter nacional e internacional com prémios atribuídos; promove a integração dos pais/encarregados de educação na vida escolar através de atividades preparadas para o efeito (torneios; palestras; concertos; dia do agrupamento); implementa ações/recursos que visam a promoção do sucesso dos seus alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar.

No ponto seguinte será efetuada uma análise que articula de forma mais estruturada as características mais salientes da escola face às características da sua envolvente, que permite sustentar leituras sobre as suas grandes finalidades e opções estratégicas.

### **3.1.1 - Análise SWOT**

Esta realização da análise SWOT, em articulação com a observação participante resultante da vivência no contexto do PEE e a análise do discurso dos sujeitos entrevistados, será integrada no ponto 6, através de um conjunto de linhas orientadoras com a finalidade de sustentar a possível introdução de melhorias no contexto da escola estudada. Estas eventuais transformações, poderiam decorrer de alterações no papel do PEE, perspetivado enquanto instrumento estruturador do envolvimento dos atores na co-construção de uma



identidade e de uma dinâmica de ação conjunta destinada a promover o eficaz funcionamento da instituição.

A análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats) realizada no ano letivo de 2012/2013, no âmbito dos contributos para o Plano Municipal de Educação, permitiu orientar a construção da análise da instituição (Anexo 2) que de forma resumida passamos a indicar:

- **Pontos fortes:**

- Disponibilidade da Direção;
- Corpo docente dinâmico, estável e qualificado;
- Processos e tecnologias de informação e de comunicação existentes e performativos;
- Difusão de valores promotores da meritocracia e do sucesso escolar (quadros de valor e de excelência);
- Clima social promotor de bom entendimento, de entreajuda e de cooperação interpessoal e intergrupar entre os vários atores da comunidade educativa;
- Mobilização de estratégias e de processos de apoio ao desenvolvimento dos alunos;
- Disponibilização de recursos facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem;
- Localização do edifício da escola e envolvente de grande dimensão.

- **Pontos fracos:**

- Opções estratégicas e instrumentos de gestão global da escola deficientemente operacionalizada com baixa divulgação e envolvimento da comunidade escolar;
- Redução da diversidade de oferta de atividades extra curriculares;
- Deficiente manutenção dos edifícios e dos espaços letivos;
- Insuficiência de recursos humanos em funções de apoio;
- Elevado número de alunos por turma;
- Incongruência/desarticulação entre projetos de saúde assumidos e os recursos alimentares disponíveis;
- Procedimentos administrativos excessivos, consumidores da disponibilidade para a atividade docente;

- Funcionamento dos serviços de apoio deficientemente articulados com as necessidades da comunidade educativa.
- **Oportunidades:**
  - Estágios profissionais em áreas relevantes para o funcionamento da escola;
  - Diversidade e dimensão do espaço físico permitem alargamento/diversificação de atividades;
  - Vizinhança com instituições relevantes para melhorar/complementar os processos de formação e desenvolvimento integral dos alunos;
  - Integração da escola na autarquia permite aceder a instituições e recursos que esta proporciona.
- **Ameaças:**
  - Crescente burocratização e excesso de procedimentos do sistema de ensino nacional;
  - Progressiva redução e escassez de recursos;
  - Baixo/inadequado envolvimento de pais/encarregados de educação decorrentes em parte da degradação das condições socioeconómicas;
  - Diminuição da taxa de natalidade;
  - Políticas de governação do sistema educativo.

Feita a análise da instituição, faremos no próximo ponto a caracterização do PEE em vigor.

### **3.2 – Do Projeto Educativo de Escola**

Da análise dos documentos e tendo como referente os normativos e a literatura sobre o PEE, apresentados na 1ª parte deste trabalho (pp. 29-51), percebemos que na escola analisada, o PEE é assumido como “(...) um corpo de intenções que concretiza e gere a sua autonomia, que lhe confere uma identidade própria para atender aos problemas específicos, enquanto comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas, 2012/2015, p. 3).

O projeto educativo em vigor é composto por 22 páginas cujo índice com 10 pontos e subpontos caracterizam:

- 1 – As dimensões organizacionais do Agrupamento;
- 2 – As especificidades da envolvente;
- 3 – A comunidade escolar;
- 4 – As instalações e serviços disponibilizados pela instituição;
- 5 – Os recursos pedagógicos existentes;
- 6 – A oferta formativa/educativa;
- 7 – A Missão da organização;
- 8 – Os princípios e valores que orientam a instituição;
- 9 – Os objetivos gerais e metas a alcançar;
- 10 – Os processos de divulgação, apoio e avaliação do projeto educativo.

O PEE apresenta uma estrutura simples e de leitura fácil. Feita a contextualização/caraterização do agrupamento nos diferentes domínios no que se refere ao meio envolvente e à comunidade escolar: alunos; professores; assistentes operacionais e pais/encarregados de educação são identificados os recursos, as parcerias e a oferta formativa de que dispõem o agrupamento. Identificada a missão e os princípios e valores, são elencados os objetivos gerais com as respetivas metas e os indicadores de medida, não sendo claro no documento a sua operacionalização para a concretização dos objetivos traçados. Também não se depreende de que forma a comunidade participou na sua elaboração, bem como, de que modo a avaliação do anterior PEE contribuiu para a construção do presente documento. Importa salientar a este propósito, que no relatório das coordenadoras de departamento curricular é visível o modo como os diferentes setores participaram na avaliação do PEE (2008-2011: um questionário *online*, alicerçado nos objetivos gerais do documento. Podemos também confirmar que o corpo docente contribuiu com sugestões através da constituição de grupos de trabalho multidisciplinares. A escola/agrupamento conforme o relatório das coordenadoras, “*procedeu-se à organização de grupos de trabalho para a elaboração de propostas de metas e objetivos para o PEA*” (Relatório de Coordenação, (2011), p.3).

Dependendo do modo como é envolvida a comunidade em todo o processo – conceção; divulgação e implementação, assim o documento poderá desempenhar uma função estruturante na ação da instituição, na medida em que a comunidade lhe atribui sentido e reconhece utilidade. No último ponto do

PEE são referidas as formas de avaliação e divulgação do PEE, que no caso concreto é assumido por uma secção do Conselho Pedagógico.

Como vimos na primeira parte, o PEE ganha mais sentido se envolver a comunidade na sua conceção, divulgação, implementação e monitorização, tiver em linha de conta o contexto e as especificidades dos seus atores alicerçado em dinâmicas que potenciam o sentido de pertença, mobilizador para a construção de um projeto de/para todos.

Feita a caracterização do PEE e como forma de melhor compreender as dinâmicas que envolveram a sua construção, divulgação e implementação, sentimos necessidade de estabelecer a comparação do PEE atual com o anterior, articulando-o com o plano anual de atividades (PAA) e os excertos das atas do C.P. e C.G.

Para uma melhor compreensão do PEE em análise efetuamos uma comparação com uma versão anterior tendo para tal elaborado uma matriz comparativa das duas versões com parâmetros e indicadores da sua estrutura (Anexo 1) tendo como referente as questões da investigação. A comparação permitiu compreender que face ao anterior documento o PEE em vigor apresenta:

- Índice com pontos e subpontos;
- Não é identificado o diagnóstico (face ao anterior documento e projeção futura);
- Não se depreende de que forma foi integrada a avaliação do anterior documento e os relatórios das avaliações interna e externa;
- Não é clara a forma como a comunidade educativa participou nas diferentes fases do PEE – conceção; divulgação; implementação e avaliação;
- Não é identificada a estratégia e sua operacionalização.  
Não é identificada a operacionalização da estratégia.

## 4 – Representações sobre o PEE

### 4.1 – Participantes

Na seleção dos participantes, a tónica centrou-se na representatividade dos diferentes setores da organização escolar e o envolvimento de alguns dos sujeitos na construção e aprovação do documento.

Feitos os contactos na escola alvo do estudo, aceitaram participar 17 pessoas, com idades compreendidas entre os 15 e os 57 anos, com diferentes protagonismos na comunidade educativa, com responsabilidade e proximidade ao objeto de estudo (Amado, 2014). Especificamente, elementos do Conselho Geral (representantes do CG; representantes da Associação de Pais/Encarregados de Educação; representantes dos Assistentes Operacionais); representantes do Conselho Pedagógico; docentes; representantes da Associação de Estudantes e membros da Direção da Escola. Procurou-se ainda no grupo dos docentes diversificar a amostra tendo em conta o tempo de serviço na docência e de permanência na escola, acautelando-se a variedade quanto ao género, como ilustra a seguinte tabela:

Atores	Género	Habilitações Literárias	Função	Tempo de serviço
E1	M	9º Ano	Aluno	
E2	F	9º Ano	Aluno	
E3	F	12º Ano	A. Operacional	17 Anos
E4	F	12º Ano	A. Operacional	36 Anos
E5	F	12º Ano	E. Educação	S/R
E6	M	12ª Ano	E. Educação	6 Anos
E7	M	Licenciatura	Professor	12 Anos
E8	M	Mestrado	Professor	15 Anos
E9	F	Licenciatura	Professora	27 Anos
E10	F	Licenciatura	Professora	S/R
E11	M	Mestrado	Professor	19 Anos
E12	F	Licenciatura	Professora	25 Anos
E13	F	Licenciada	Professora	36 Anos
E14	M	Licenciado	Professor	20 Anos
E15	F	Mestrado	Professora	19 Anos
E16	F	Licenciatura	Professora	32 Anos
E17	M	Licenciatura	Professor	16 Anos

Tabela nº 1 – Caracterização dos participantes.

No sentido de garantir o anonimato dos participantes foram omitidos os dados considerados passíveis de identificação. Assim, para a sua caracterização, utilizamos no quadro a letra “E” seguida de um número de ordem, não se

fazendo referência à idade e tempo de serviço na instituição, apesar de terem sido considerados.

## **4.2 – Entrevistas**

As entrevistas (n=17), realizaram-se na escola EB 2,3. Apenas uma foi realizada fora da escola por conveniência do entrevistado. A recolha dos testemunhos realizou-se entre os meses de março e maio de 2015 com a duração aproximada de 34 minutos cada (15 minutos/96 minutos). Esclarecidos os objetivos do estudo, a metodologia e obtido o consentimento informado de cada participante (Anexo 3), procuramos criar um clima de confiança, e, assim, garantir o esclarecimento do entrevistado salientando a importância do seu contributo/participação na construção do conhecimento bem como, da utilidade do seu ponto de vista para o desenvolvimento da investigação (Anexo 5).

Tendo como suporte o guião (Anexo 4) construído por referência às questões de investigação e o grupo alvo, todas as entrevistas foram registadas em suporte áudio, com a autorização dos entrevistados, salvaguardando-se assim o rigor do registo da informação. O guião apresentava a seguinte estrutura:

- 1: Escola
- 2: O projeto
- 3: O valor/impacto do projeto

### **Escola**

Neste ponto pretendeu-se identificar as representações que os sujeitos têm da escola, nomeadamente, que imagens têm dela e as características que lhe destacam.

### **O projeto**

Pretendeu-se nesta parte compreender em que medida os sujeitos têm conhecimento do PEE, e sua utilidade/finalidade/função; identificar o modo como acederam ao documento e por último, perceber o modo como os sujeitos perspetivam a elaboração do documento.

### **O valor/impacto do projeto**

Esta parte do guião pretendeu recolher informação sobre a importância que os sujeitos atribuem ao PEE, nomeadamente como o caracterizam; em que medida influência a preparação da ação educativa ao nível da seleção de conteúdos, seleção de atividades, articulação interdisciplinar; qual a opinião dos sujeitos sobre as ações da escola para a concretização do PEE; como é percecionada e caracterizada a liderança da escola na gestão do PEE e por último como é perspectivada pelos sujeitos a construção de futuros PEE, nomeadamente ao nível da participação e implementação do projeto.

#### **4.3 – Análise de conteúdo do discurso dos sujeitos**

A análise de conteúdo teve início com a transcrição integral das entrevistas registadas em suporte áudio. A leitura flutuante das entrevistas que oscilou entre a leitura integral de todo o *corpus* e a análise pormenorizada de segmentos ou partes do discurso dos sujeitos, permitiram a construção progressiva das categorias e subcategorias com a respetiva operacionalização tendo por base o guião da entrevista os objetivos da investigação e o referencial teórico. Na concretização deste processo de categorização procedemos à análise cuidada do discurso no sentido de identificar as unidades de registo segundo a categoria. Tratou-se de um trabalho que foi progredindo através de sucessivos ajustes e decisões de forma iterativa no sentido da construção de uma lógica que conferisse sentido à forma como os sujeitos percecionaram a influência do PEE no funcionamento da escola.

Estabilizado o quadro das categorias e respetiva operacionalização, o discurso dos sujeitos foi codificado em quatro categorias principais ou de 1º nível, algumas das quais com subcategorias 2º e de 3º nível, com a contagem de frequência (anexo 6), como ilustra a tabela seguinte:

Categorias de 1º nível Categorias de 2º nível Categorias de 3º nível	F
<b>Contexto Escolar</b>	437
Imagem da Escola	156
Positiva	122
Negativa	34
Processos de Comunicação	45
Características da Escola	147
Relevantes	102
Irrelevantes	45
Processos de Articulação	64
Motivação dos Atores	25
<b>Construção do Projeto</b>	207
Atores Envolvidos	43
Protagonismo dos Atores	32
Divulgação	86
Características/especificidades	46
<b>Funcionamento/Implementação do Projeto</b>	550
Características do Projeto	56
Missão	60
Específica	42
Genérica	18
Metas	78
Específicas	40
Genéricas	38
Conhecimento do Projeto	27
Relevância do Projeto	52
Instrumento diferenciador	33
Instrumento irrelevante	19
O Projeto na Formação do Agir	70
A Gestão/Regulação do Projeto	206
Alinhamento estratégico	15
Liderança/Dinamização	62
Alocação de Recursos	115
Articulação/interfaces do Projeto	14
<b>Afinações ao Projeto</b>	171
Atores envolvidos	46
Protagonismo dos atores	41
Divulgação	15
Características/especificidades	69
<b>Total</b>	<b>1365</b>

Tabela nº 2 – visão geral das categorias de 1º, 2º e 3º nível.

Como se pode constatar na tabela nº2, as categorias de 1º nível são:

- Contexto escolar;
- Construção do projeto educativo;
- Funcionamento e implementação do projeto educativo;
- Afinações ao Projeto

Na categoria – **Contexto escolar** – com as subcategorias – Imagem da Escola; Processos de Comunicação; Características da Escola; Processos de



Articulação; Motivação dos Atores - pretende-se compreender a percepção dos sujeitos face à instituição, identificando dimensões e especificidades que caracterizam a escola, com a seguinte operacionalização:

Categoria de 1º nível- Contexto Escolar Como os sujeitos percebem a escola?		
Categoria de 2º nível	Operacionalização	F
<b>Imagem da Escola</b>	Apreciações que refletem a valorização pelos sujeitos da imagem da escola	156
<b>Processos de Comunicação</b>	Apreciações que refletem o modo como os sujeitos percebem os processos de comunicação vigentes na escola.	45
<b>Características da Escola</b>	Apreciações que refletem as características que os sujeitos identificam como específicas da escola	147
<b>Processos de Articulação</b>	Apreciações que referem a importância atribuída pelos sujeitos aos processos de articulação dos subsistemas que interagem na escola.	64
<b>Motivação dos Atores</b>	Apreciações que os sujeitos fazem às dimensões motivacionais inerentes às suas atividades.	25
<b>Total</b>		<b>437</b>

Tabela nº 3 – operacionalização da categoria Contexto Escolar.

Na categoria – **Construção do Projeto**, com as subcategorias – Atores Envolvidos; Protagonismo dos Atores; Divulgação e Características/Especificidades do Projeto, pretende-se compreender o conhecimento que os sujeitos têm sobre a construção do documento, com a seguinte operacionalização:

Categoria de 1º nível – Construção do Projeto Como os sujeitos percebem a elaboração do PEE?		
Categoria de 2º nível	Operacionalização	F
<b>Atores envolvidos</b>	Apreciações que refletem a identificação dos atores que estiveram envolvidos na concepção/construção do PEE.	43
<b>Protagonismo dos atores</b>	Apreciações que refletem a identificação do protagonismo dos atores que estiveram envolvidos na concepção/construção do PEE.	32
<b>Divulgação</b>	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos dos meios utilizados para difundir o PEE	86
<b>Caraterísticas/Especificidades</b>	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades do PEE	46
<b>Total</b>		<b>207</b>

Tabela nº 4 – operacionalização da categoria Construção do Projeto.

Na categoria - **Funcionamento e implementação do projeto educativo** – com as subcategorias – Características do Projeto; Missão; Metas; Conhecimento do Projeto; Relevância do Projeto; O Projeto na Formação do Agir, pretende-se compreender a influência que os sujeitos atribuem ao PEE no funcionamento da escola, com a seguinte operacionalização:

Categoria de 1º nível - Funcionamento/Implementação do Projeto Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?		
Categoria de 2º nível	Operacionalização	F
<b>Características do Projeto</b>	Apreciações que refletem as características que os sujeitos atribuem ao PEE.	56
<b>Missão</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem à missão do PEE.	61
<b>Metas</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem às metas do PEE	78
<b>Conhecimento do Projeto</b>	Apreciações que refletem o conhecimento/desconhecimento dos sujeitos sobre a existência do PEE	27
<b>Relevância do Projeto</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem ao PEE na determinação da ação da escola.	52
<b>O Projeto na Formação do Agir</b>	Apreciações que refletem o reconhecimento da influência do PEE na determinação da ação dos atores.	70
<b>A Gestão/Regulação do Projeto</b>	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre os processos de gestão/regulação subjacentes ao PEE	206
<b>Total</b>		<b>550</b>

Tabela nº 5 – Operacionalização da categoria Funcionamento/Implementação do Projeto

Na categoria – **Afinações ao Projeto** – com as subcategorias - Atores envolvidos; Motivação dos Atores; Divulgação e Características do Projeto, pretendeu-se recolher sugestões para a construção de futuros PEE, com a seguinte operacionalização:

Categoria de 1º nível – Afinações ao projeto Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?		
Categoria de 2º nível	Operacionalização	F Total
<b>Atores envolvidos</b>	Verbalizações sobre os atores que devem ser desejavelmente envolvidos na conceção, implementação e avaliação de futuros PEE.	46
<b>Protagonismo dos atores</b>	Verbalizações sobre o protagonismo desejável dos atores envolvidos na conceção, implementação e avaliação de futuros PEE.	41
<b>Divulgação</b>	Apreciações que refletem as propostas dos sujeitos a formas de divulgação do PEE.	13
<b>Características/Especificidades</b>	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades para futuras edições do PEE	69
<b>Total</b>		<b>169</b>

Tabela nº 6 – Operacionalização da categoria Afinações ao Projeto.

No ponto seguinte será analisado e interpretado o discurso dos sujeitos sobre a forma como perspectivam o projeto educativo, devidamente ilustrado com as transcrições mais significativas, que contribuem para ajudar a responder às questões levantadas nesta investigação.

#### **4.4 - Interpretação do discurso dos sujeitos**

Na apresentação dos resultados da análise de conteúdo usaremos alguns gráficos que ilustram as verbalizações dos sujeitos, repartidas pelas diferentes categorias e subcategorias, ilustradas pela transcrição de frases do discurso dos sujeitos com o seu ponto de vista sobre o objeto de estudo. Isto é, a apresentação dos gráficos pretende mostrar como os diferentes tipos de sujeitos produziram mais ou menos verbalizações sobre as diferentes categorias e subcategorias e a transcrição do seu discurso pretende ilustrar o seu ponto de vista e o conteúdo do seu posicionamento face às referidas categorias e subcategorias.

A escolha das categorias e subcategorias não obedeceu apenas a critérios estatísticos mas também à sua congruência com os objetivos da investigação.

Os participantes foram divididos em 4 grupos tendo em conta as diferentes funções que desempenham na escola: professores<sup>1</sup>(7); dirigentes (3); alunos/encarregados de educação<sup>2</sup> 4 (2+2); e assistentes operacionais (2).

A leitura do gráfico nº 1 permite verificar que existem diferenças na frequência total das verbalizações dos sujeitos. Os professores e os dirigentes apresentam mais verbalizações e os assistentes operacionais menos verbalizações.

---

<sup>1</sup> Professores; Coordenadores; membros do C.G.

<sup>2</sup> A razão da integração destes dois tipos de atores resultou do baixo número de verbalizações comparativamente com os outros atores, bem como, ao facto de terem um papel de menor protagonismo na conceção, implementação e avaliação do PEE, facto que pode ser explicável pela idade dos alunos.

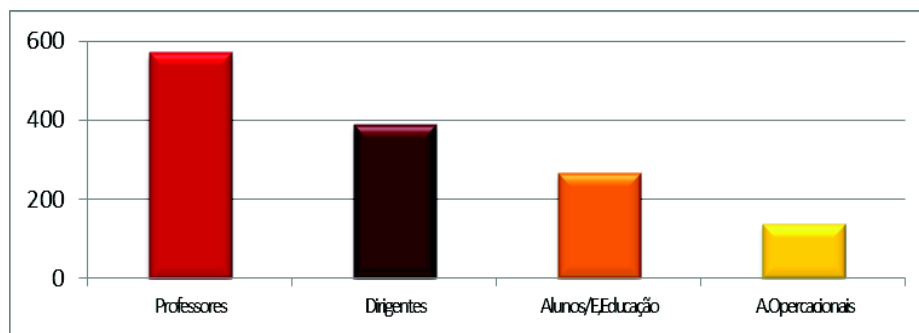


Gráfico nº 1 – Frequências totais de verbalizações por grupos de sujeitos.

Como se pode ver no gráfico nº 2, as categorias apresentam valores de frequência muito diferentes entre si. A categoria “funcionamento/implementação” e “contexto escolar” apresentam valores mais elevados face às categorias “construção do projeto” e “afinações do projeto” (Gráfico nº 2).

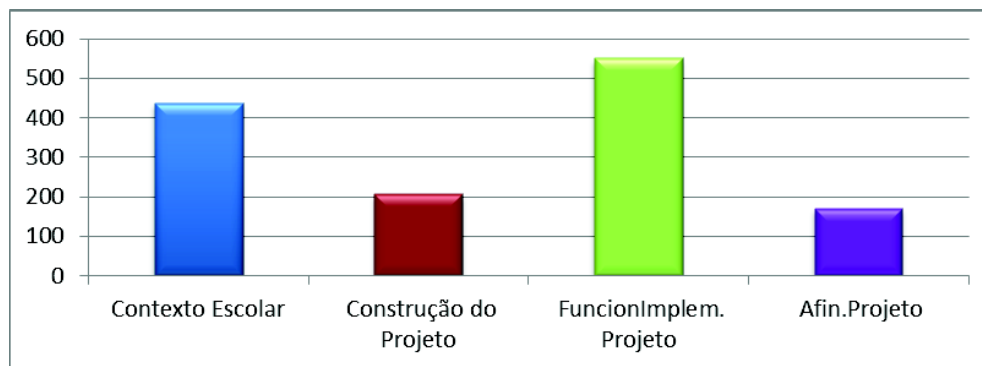


Gráfico nº 2 - frequências totais de verbalizações dos sujeitos por categoria de 1º nível.

Uma vez que os diferentes grupos de sujeitos apresentam valores muito diferentes e que as categorias também diferem muito no valor de frequência, decidimos que na apresentação e interpretação dos dados da análise de conteúdo, não utilizaremos as frequências das verbalizações e passaremos a utilizar os valores em percentagem para possibilitar o estabelecimento de comparações.

No ponto seguinte apresentamos a análise e interpretação do discurso dos sujeitos tendo como referente as categorias da análise de conteúdo realizada no ponto anterior. Com a finalidade de facilitar a leitura, apresentamos as

categorias através de pontos (forma numérica) e as subcategorias com alíneas (forma alfabética).

#### 4.4.1 – Percepção do Contexto Escolar

A categoria pretende determinar as percepções dos sujeitos sobre o contexto escolar, com as seguintes subcategorias: imagem da escola (positiva/negativa); processos de comunicação; características da escola (relevantes/irrelevantes); processos de articulação; motivação, (Gráfico nº 3).

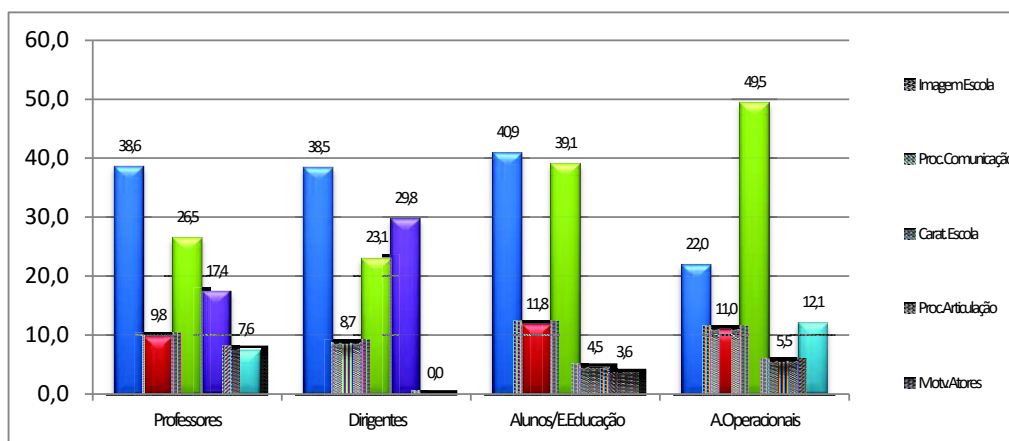


Gráfico nº 3 – Referência às categorias de 1º nível por grupo de sujeitos (% nas subcategorias).

Na categoria “contexto escolar” globalmente os assistentes operacionais apresentam mais verbalizações (n=65,9) e os professores apresentam menos verbalizações (n=23,1). Na subcategoria “imagem da escola”, os alunos/encarregados de educação apresentam mais verbalizações (n=40,9), os professores e os dirigentes apresentam o mesmo valor de verbalizações (n=38,6) e os assistentes operacionais com menos verbalizações (n=22,0). Na subcategoria “processos de comunicação os dirigentes apresentam menos verbalizações (n=8,7) e os assistentes operacionais e alunos/encarregados de educação falam sensivelmente o mesmo (n=11,8). Sobre as características da escola, os assistentes operacionais falam mais (n=49,5) e os dirigentes, o grupo que fala menos (n=23,1). Na subcategoria “processos de articulação” os dirigentes apresentam mais verbalizações (n=29,8) e os alunos/encarregados de educação os que falaram menos (n=4,5). Na subcategoria “motivação dos atores”, os assistentes operacionais verbalizaram mais (n=12,1) e os dirigentes não referiram no discurso a subcategoria (Gráfico nº3).

A forma como a comunidade educativa é envolvida na determinação e funcionamento deste tipo de processos é referida na literatura sobre a temática como diferenciada (ver parte I), que a recolha da opinião dos diferentes atores permitiu compreender. Este aspeto será contextualizado com a transcrição do discurso dos sujeitos quando analisarmos cada categoria e respetivas subcategorias.

### **A) Imagem da Escola**

A subcategoria pretende perceber através do discurso dos sujeitos as apreciações que refletem a valorização da imagem da escola.

Hierarquicamente, a “imagem da escola” é progressivamente menos positiva. No concreto, os atributos de qualidade são ressaltados pelos dirigentes. Porquanto, referem, “*Para mim [a escola], é, confiança e dinamismo*” (E16).

#### **Imagem positiva**

**E16** “*Para mim, é, confiança e dinamismo.*”

**E17** “*Eu acho que é uma escola que atinge plenamente aquilo para que está consagrada. O sucesso.*”

**E8** “*Tenho a imagem de uma escola acolhedora, com um espaço físico bom, é grande (...)*”

**E8** “*(...) tenho ideia que há muita entreatajuda e companheirismo, pelo menos da minha parte tenho sentido isso sempre*”

**E9** “*Como uma escola ativa, com uma certa paz, por isso estou aqui há 19 anos, e até porque não sou daqui.*”

**E11** “*Em termos de imagem, acho que consegue transmitir para o exterior uma imagem de uma escola preocupada, que se empenha, que se esforça.*”

**E15** “*(...)acho que muita gente veste a camisola da escola e acaba por, no global, ser uma escola, a nível global, de apreciação bastante positiva.*”

A imagem menos positiva da escola, recai sobre aspetos de ordem estrutural. São salientados pelos professores e os alunos/encarregados de educação (...)

referência pela exigência, e não é (...) (E12) e pela degradação dos espaços “As instalações é que são a parte negativa da escola.” (E2).

### **Imagem negativa**

**E6** “Penso que fatores muito negativos, têm a ver com as instalações, são instalações com quarenta anos.”

**E10** “Acho que os pais se preocupam demasiado com certas coisas, com a ação dos professores e não com a ação dos próprios filhos.”

**E12** “Em termos de evolução eu acho que as coisas têm vindo a piorar principalmente em termos da exigência que era aquilo que eu gostaria que fosse uma escola – referência pela exigência, e não é, cada vez menos.”

### **B) Processos de Comunicação**

A subcategoria pretende perceber os processos de comunicação vigentes na escola, a partir do discurso dos sujeitos.

No discurso, alunos/encarregados de educação valorizam os processos de comunicação como positivos quanto aos meios utilizados “Não me parecem desadequados.” (E5), referindo-se os professores também à forma como é difundida a mensagem “Que passe na forma como nós queremos que ela seja lida e não, cada um, com interpretações diferentes.” (E13).

**E2** “Acho que a informação é bem transmitida.”

**E3** “É para fazer, ninguém nos diz mais nada.”

**E6** “Penso, que poderia ir um pouco mais além na comunicação.”

**E7** “É tudo através de email, mas acaba depois por ter também o suporte papel, por vezes não tão adequadamente como deveria ser (...)”

**E12** “Nós temos acesso a quase toda a informação via e-mail e, depois também acho que há por parte de todos os docentes da escola muito desinteresse.”

**E15** “Os meios são os corretos, estão nos sítios certos.”

### **C) Características da Escola**

A subcategoria pretende a partir do discurso dos sujeitos perceber as apreciações que refletem as características que os sujeitos identificam como mais relevantes na escola.

As características da escola são valorizadas positivamente com mais destaque pelos alunos/encarregados de educação e estão associadas ao modo como a escola estrutura a sua ação “*Acho que é uma escola extremamente preocupada com os alunos*” (E1).

#### **Relevantes**

**E2** “*Eu acho que a escola quer o melhor para os seus alunos e quer ter bons resultados.*”

**E3** “*(...) acho que a escola presta um bom serviço à comunidade*”

**E6** “*Porque os professores querem saber, fazem projetos, tratam os projetos, fazem pesquisas com os alunos, fazem trabalhos de grupo.*”

**E8** “*(...) grande profissionalismo e a forma de contágio e de motivação para se dar continuidade a um trabalho desses (...).*”

**E9** “*Quando aqui cheguei a característica que saltava era uma escola que já defini: ativa, com várias atividades extra para os alunos (...).*”

**E11** “*(...) uma preocupação muito grande em proporcionar aos alunos o máximo de apoios possíveis, o máximo de horas possíveis na escola.*”

**E13** “*(...) uma relação de investimento.*”

**E14** “*Eu acho que é a escola onde os professores e os alunos gostavam de estar.*”

**E15** “*Se formos pelo positivo, é uma escola velha no edifício, nova em tudo o resto, porque até as pessoas que estão cá há mais anos, continuam a ter energia e vontade de fazer projetos, de trabalhar para os miúdos.*”

**E16** “*A proximidade entre toda a gente: os alunos e os professores; os alunos e os funcionários; os alunos e a Direção; os pais.*”

**E17** “*Acho que tem uma boa qualidade de ensino.*”

As características menos positivas são destacadas no discurso pelos assistentes operacionais e estão associadas sobretudo a aspetos relacionados



com o desempenho da função e sentido de integração no funcionamento da instituição “(...)ao fazer a comunicação, aconteceu alguma coisa grave e eu gostaria também de ter algum conhecimento de que o que eu fiz valeu a pena!” (E3). Os alunos/encarregados de educação referem sobretudo as condições dos espaços, “De negativo é as condições que eu vejo na escola (...)”, (E4).

### **Irrelevantes**

**E4** “A característica que me salta, é negativa, que me custa por exemplo de inverno, as salas que são um bocado desagradáveis, pronto, desconfortáveis ...”

**E5** “De negativo é as condições que eu vejo na escola, que oferecem aos funcionários, docentes, não docentes, secretaria, quer, aos nossos alunos.”

**E12** “Acho que se tem perdido muito.”

**E15** “Se formos pelo negativo, é uma escola velha”.

### **D) Processos de Articulação**

A subcategoria pretende através do discurso dos sujeitos perceber as apreciações que referem a importância atribuída aos processos de articulação dos subsistemas que interagem na escola.

No discurso, os dirigentes associam os processos de articulação a “(...) [acho que às vezes há] uma certa resistência da parte dos mais velhos aos mais novos, (...)” (E16) e os professores referem que “Se as pessoas conseguissem perceber a articulação...” (E13).

**E3** “Temos outras funções.”

**E17** “articulação no sentido mesmo da palavra, porque a articulação que existe hoje em dia é à pressão.”

**E17** “Que houvesse equipa.”

**E14** “Agora que falta pensarmos um bocadinho na criação de uma atividade que fosse pluridisciplinar, que fosse trabalhada por todos, eu sei que há escolas que fazem isso com facilidade, nós ainda não fazemos isso, com a facilidade com que deveríamos fazer.”

**E5** *“Vejo toda a pertinência em haver, interligação e em o projeto educativo ser o documento de chegada, mas que ao mesmo tempo, também serve, para, muitas vezes determinar o ponto de partida.”*

**E10** *“Acho que deveria haver mais interligação entre os diferentes ciclos.”*

**E10** *“O que eu noto aqui, tudo bem que a escola é maior, há muitos mais professores do que a minha experiência do ano passado, mas, mesmo assim, acho que conseguiam coordenar-se para que funcionasse a interligação, mesmo depois a passagem dos alunos do sexto para o sétimo não fosse tão diferente.”*

**E10** *“Permitia uma melhor gestão dos conteúdos de um ciclo para o outro.”*

**E13** *“Se as pessoas conseguissem perceber a articulação.”*

**E13** *“isto é como uma árvore, tem vários ramos e o tronco da árvore às vezes não está lá para segurar os ramos.”*

**E15** *“A nível disciplinar articulamos o PEE porque, criamos as planificações de acordo com ele.”*

## **E) Motivação dos Atores**

Na subcategoria pretendemos através do discurso perceber as apreciações que os sujeitos fazem às dimensões motivacionais inerentes às suas atividades.

No discurso os assistentes operacionais referem que *“A maior parte das vezes já estamos tão desmotivados, que é para fazer e nós também já nem sequer dizemos nada - olha se calhar desta forma seria melhor...., não!”* (E3).

**E3** *“Se eu for para uma reunião disposta a espalhar informação, já não vou disposta a ouvir ninguém (...).”*

**E5** *“Vamos para um conselho pedagógico, e às vezes parece, que estão, porque estão! E..., alguém as designou para estar!”*

**E9** *“quando temos pessoas motivadas, nós conseguimos erguer um castelo...”*

**E11** *“(...) acho que temos tido, preocupação, motivação, temos tido impulsionar, dando o exemplo (...) acho que daria nota positiva.”*

**E12** “De ano para ano, as pessoas estão cada vez mais, desmotivadas, cada vez mais desmotivadas.”

Em síntese podemos referir que os sujeitos têm uma imagem positiva da escola, apesar de referirem alguma degradação das condições físicas e de reconhecerem algumas deficiências nos processos de comunicação, resultantes de dificuldades no processamento de informação e de deficiente articulação/ligação entre diferentes subsistemas e projetos de organização. Estes aspetos aliados a um baixo envolvimento dos vários atores nas decisões da organização, podem estar subjacentes a alguns sinais de menor motivação e envolvimento nas dinâmicas da organização. Aparentemente, a percepção global que aqui caracterizamos dos sujeitos face à instituição, mostra semelhanças com o conhecimento da análise da literatura (Costa, 2003; Barroso, 2005; Silva, 2001).

#### 4.4.2 – Formas de ver a Construção do Projeto

A categoria pretende determinar as percepções dos sujeitos sobre a construção do projeto educativo, nomeadamente: atores envolvidos na sua elaboração e com que protagonismo; formas de divulgação; e características do documento, constituindo-se estas as subcategorias da categoria em análise. Globalmente os dirigentes falaram mais (n=20,6) e os alunos/encarregados de educação falaram menos (n=9,8), (Gráfico nº 4).

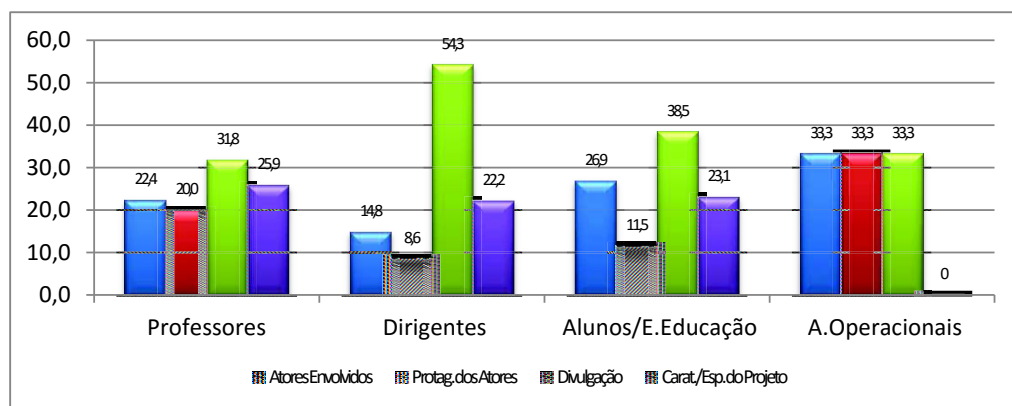


Gráfico 4 - Referência às subcategorias da categoria de 1º nível Construção do projeto por grupos de sujeitos (% nas diferentes subcategorias).

No discurso os sujeitos apresentam alguma insegurança na identificação dos atores envolvidos “(...) o projeto educativo é feito em conselho pedagógico, certo? Não?” (E3).

### **Atores envolvidos**

**E4** “Mas em geral vem do conselho pedagógico para o conselho geral para aprovarmos ou não.”

**E6** “Mas creio que é uma equipa que é obviamente feita, e que envolve toda a comunidade.”

**E7** “Penso que será uma equipa definida pelo diretor e que participa na elaboração do PEE”

**E8** “(...)tem de passar por professores representantes dos vários departamentos da escola (...)”

**E9** “À partida deveria ser toda a escola e depois haver alguém que concentre o sentir da escola e depois claro, para ser quem concentre o sentir da escola tem que ser a partir de coordenadores, de direção.”

**E10** “Tenho ideia que deve ser através do conselho pedagógico”

**E11** “Não sei se é o pedagógico, se é alguma comissão para o efeito.”

**E13** “Tinha todos os representantes em Pedagógico.”

**E14** “Foram as Coordenadoras de departamento, elemento da Associação de Pais, não foram alunos, 1 elemento do pessoal não docente também, (...)”

**E15** “foi muito com base nos coordenadores de departamentos.”

**E17** “Tenho ideia que o projeto educativo chega ao conselho geral e depois pronto, (...), vê como está (...)”

### **Protagonismo dos atores**

Concretamente sobre o protagonismo dos atores referem que “Sim eu acho que quem faz o projeto educativo tem de passar por professores representantes dos vários departamentos da escola, (...)” (E8).

**E3** “Acho que os professores têm mais conhecimento.”

**E6** “...obviamente que se têm que meter os pais,...”

**E9** “...os coordenadores devem lá estar, quer de departamento, quer de diretores de turma.”

**E9** “A direção também deve estar e cada vez há mais peso na direção...”

**E12** “Eu penso que por detrás das pessoas que estiveram na sua elaboração, foram pessoas que estão no conselho geral...”

**E13** “O projeto educativo tem que ser algo, construído, essencialmente com as ideias de quem dirige a escola.”

**E14** “(...) tem que ser o Conselho Pedagógico, porque o PEE é aprovado pelo Conselho Pedagógico.”

**E15** “...eu associo a um grande trabalho dos coordenadores.”

**E16** “Professores dos vários ciclos. Mas só professores.”

**E17** “De o delinear a responsabilidade máxima é sempre do diretor.”

## **Divulgação**

Relativamente à divulgação do PEE salientam que “os meios que utilizamos: plataformas de trabalho, quer o nosso site, quer o nosso e-mail, serviu para divulgá-lo (...)” (E14).

**E2** “Normalmente no início do ano passam sempre um PowerPoint a dizer o PEE, o que é que a escola tem, por exemplo virtualmente, tem o site da escola, os blogs da biblioteca e assim, e nesse PowerPoint diz que há um projeto educativo.”

**E3** “se nós nos interessarmos pelos projetos e pelo que existe na escola, nós temos.”

**E3** “O projeto educativo chegou a mim porque eu acedi a ele no nosso site e passei-lhe os olhos.”

**E4** “Ele de certeza que chegou. Se calhar até o tenho comigo.”

**E7** “Eu tive acesso logo nos primeiros e-mails que o diretor me enviou quando cheguei aqui à escola.”

**E8** “Atualmente os meios multimédia são os mais rápidos e chegam.”

**E9** “(...)antigamente (...) ficava arquivado aqui, acolá e então é que ninguém consultava.”

**E10** “Os documentos (...) estão ao dispor de todos mas não são muito divulgados.”

**E12** “(...) se eu quiser conhecer o projeto educativo, vou ao meu email que ele está lá, foi-me enviado.”

**E13** “Se a comunicação, for só a divulgação, não chega”

**E14** “Também sabemos que é um documento que não é lido, discutido ou analisado por toda a gente, mas isso é a norma de toda a gente.”

**E15** “Eu tive conhecimento dele através da sua elaboração”

**E16** “(...)mas se calhar o site, é a forma mais prática, (...), e acho que é um meio acessível”

**E16** “E penso que, se calhar aí, nas estruturas intermédias, poderia haver maior divulgação”

**E17** “Não tenho a certeza, mas, quase a certeza que toda a gente recebeu no email, e, que deverá estar perdido por aí.”

### **Caraterísticas/Especificidades**

No que concerne às caraterísticas/especificidades do projeto de um modo geral os professores consideram que “[Eu penso que] temos dado passos na construção do nosso projeto, tem sido cada vez mais simplificado, mais simples de leitura e de interpretação” (E13).

**E5** “São demasiadas páginas.”

**E9** “À partida deveria ser toda a escola e depois haver alguém que concentre o sentir da escola...”

**E13** “Embora sejamos nós a construí-lo, não fomos nós que o pedimos.”

**E13** “Agora, a nível do projeto educativo, se é a filosofia que a escola, o Agrupamento pretende fazer? Eu acho que sim.”

**E14** “Eu julgo que em termos de bem feito, ele está bem feito.”

**E15** “O peso mesmo, acho que foram ouvidos todos, inclusive a associação de pais, até porque pertencem, como convidados mas pertencem ao CP e ao CG”

**E16** “Eu acho que isso assenta no conjunto de dados que vão sendo recolhidos ao longo do tempo da aplicação do projeto educativo anterior.”

Em jeito de síntese podemos referir que sobre a construção do PEE, os sujeitos apresentam no seu discurso alguma hesitação sobre os processos ligados à sua elaboração, nomeadamente, a identificação dos atores que deveriam ser envolvidos e sobre os processos, dinâmicas e recursos/instrumentos que deveriam ter sido mobilizados. Este posicionamento da escola está de acordo com a literatura que apresenta muitos estudos que salientam a importância do envolvimento e da adesão dos vários atores nas diferentes fases do eficaz funcionamento do projeto e que também ilustram que muitas das práticas acabam por não garantir este importante desiderato (Costa 2003; Barroso 1992; Almeida 2012).

#### 4.4.3 – Perspetivas sobre o Funcionamento/Implementação do Projeto

Esta categoria pretende determinar as perceções dos sujeitos sobre a influência a PEE no funcionamento da escola. Tem associadas as subcategorias de 2º nível: Características do Projeto; Missão; Metas; Conhecimento do Projeto; Relevância do projeto; O Projeto na Formação do Agir e a Gestão/Regulação do Projeto, algumas delas com subcategorias de 3º nível (Gráfico nº 5).

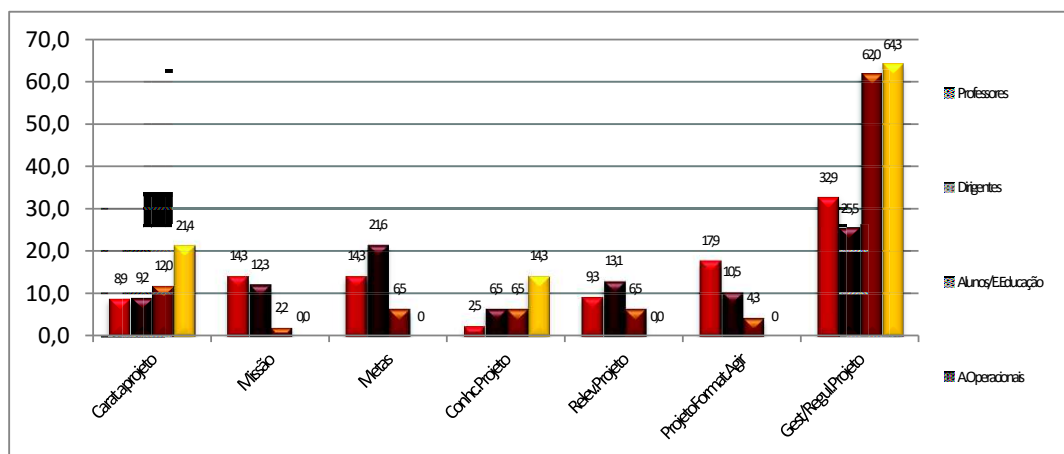


Gráfico nº 5 – Referência às subcategorias da categoria de 1º nível funcionamento/implementação do projeto por grupos de sujeitos (% nas diferentes subcategorias).

Globalmente os professores apresentam mais verbalizações (n=49,0), os dirigentes e alunos/encarregados de educação apresentam verbalizações a um nível muito semelhante e os assistentes operacionais falaram menos sobre este assunto (n= 20,3), (Gráfico nº 5).

## **A) Características do Projeto**

Na subcategoria pretendemos a partir do discurso, perceber as apreciações que refletem as características que os sujeitos atribuem ao PEE (Gráfico nº 5).

Os assistentes operacionais associam as características do PEE a aspectos relacionados com a organização das escolas “*O projeto educativo diz o que irá ser feito nesse, enquanto ele estiver em vigor dentro da escola*” (E3). Os dirigentes e os professores apesar de lhe atribuírem em termos conceituais uma função orientadora, na sua transposição para a prática concreta referem que “*Nem sempre é o documento aplicado*” (E14).

**E1** “*O projeto educativo da escola é muito reduzido, quem mais influência é o ministério...*”

**E2** “*Deve estipular algumas regras da escola...*”

**E4** “*Então para a gente saber as normas e saber como lidar*”.

**E6** “*O projeto educativo, serve essencialmente para nos dar uma visão mais macro daquilo que se passa,...*”

**E9** “*Como uma orientação para toda a dinâmica da escola.*”

**E10** “*Serve para orientar certas práticas.*”

**E11** “*É orientador, que serve ...tem algum efeito, mas não é imprescindível para que a escola consiga lutar pelo sucesso escolar, pelo sucesso dos seus alunos, de integração, de formação como pessoas.*”

**E12** “*Deveria ser, entre aspas, a nossa lei da escola, depois a par com o regulamento interno, com outros documentos.*”

**E13** “*Para termos uma orientação.*”

**E15** “*...é um documento estruturante.*”

**E16** “*O assumir do caminho que a escola quer levar, havendo um currículo nacional, mas que há outras escolhas que têm a ver com esta comunidade em particular.*”

**E17** “*Temos objetivos para cumprir e serve-nos de horizonte.*”



## **B) Missão**

Na subcategoria pretendemos a partir do discurso dos sujeitos perspetivar as atribuições que refletem a importância que os sujeitos atribuem à missão do PEE. Esta subcategoria tem associadas as subcategorias: específica e genérica (Gráfico nº 5).

Para os professores e os dirigentes a especificidade da missão tem associada a ambição de um percurso que visa a formação dos alunos, *“É conseguir que os nossos alunos saiam daqui com alguma cultura, não só livresca, mas a outros níveis”* (E13).

### **Específica**

**E6** *“Essa é a razão de ser, de um documento de âmbito municipal.”*

**E8** *“A missão do projeto educativo, é o caminho que se deve seguir para se conseguir atingir esses objetivos...”*

**E9** *“Não tenho ideia.”*

**E10** *“Eu penso que são específicas e que não se aplicarão a todas as escolas”*

**E15** *“A missão pode ser... ter o nosso código genético, mas deve preparar o aluno para chegar lá fora e sentir-se integrado na sociedade”*

**E17** *“Muito bem definida. Agora, se conseguimos fazê-lo? Talvez!”*

**E16** *“...está ajustada a esta realidade...”*

Para os dirigentes a missão *“É aquilo que nós pretendemos para um cidadão de amanhã”*. (E14).

### **Genérica**

**E7** *“é a missão geral que quase todas as escolas definem.”*

**E16** *“Poderá ser também a de outras escolas.”*

**E17** *“Até porque eu acho que a missão da própria escola é essa.”*

**E10** *“Não é específica desta escola.”*

**E12** *“Eu acho que nada no projeto educativo é para esta escola...”*

**E17** *“Até porque eu acho que a missão da própria escola é essa...”*

Em síntese, alguns sujeitos, referem-se à missão da escola, expressa no PEE numa posição que sugere fraco envolvimento. Reconhecem-lhe atributos que a identificam como específica e genérica em simultâneo. Parece-nos possível depreender que a incorporam como algo que é determinado pela tutela e por isso não lhe atribuem sentido, cumprindo este uma função normativa/burocrática. Este posicionamento dos sujeitos é corroborado pelos autores, associando-o à relação da escola com a tutela que impulsiona as escolas a estruturarem a sua ação tendo por base um documento no qual a instituição e os seus atores não se revêm, provavelmente, porque não sentem necessidade de um documento como o prescrito nos normativos, retirando-lhe assim a possível função identitária e de sentido (Almeida 2012; Alves 1999; Costa 2004; Formosinho e Machado (2000).

### **C)Metas**

Através da subcategoria “metas” pretendemos perceber a partir do discurso dos sujeitos as apreciações que refletem a importância que atribuem às metas do PEE. A subcategoria tem associada as subcategorias específicas e genéricas” (Gráfico nº 5).

Os professores valorizam no seu discurso a especificidade das metas *“...acho que está coadunado com a nossa filosofia e com aquilo que sempre quisemos para a escola”* (E15).

#### **Específicas**

**E8** *“Os princípios que têm sido definidos para o projeto educativo têm sido os corretos...”*

**E16** *“Na parte de oferta de escola, ela é própria daqui.”*

**E17** *“Se fazem parte do nosso projeto educativo, são para esta escola”*

**E14** *“São alcançáveis. Acho que se pede mais do que aquilo que a escola pode conseguir...”*

**E9** *“Concordo com elas.”*

**E11** *“Penso que são objetivos prioritários.”*

**E13** *“Elas são umas metas que eu penso que são exequíveis...”*

**E15** *“Eu acho que estão bastante ajustadas à nossa realidade.”*

O caráter genérico das metas não é valorizado dada a importância que se atribui à finalidade *“Mesmo sabendo que são abrangentes são iguais em todas, e portanto, sabe-se que se trabalha para determinado fim”* (E16).

### **Genéricas**

**E6** *“Primeiro, nós a partir de determinada altura em Portugal, (...), passamos a olhar para as metas como estatística.”*

**E9** *“Acho que é difícil serem muito específicas.”*

**E10** *“Acho que se adaptam a quase todas as escolas.”*

**E11** *“Obviamente são metas amplas.”*

**E12** *“Acho que são metas demasiado amplas.”*

**E14** *“...se calhar a meta que colocamos é demasiado utópica.”*

**E17** *“Acho que são metas que estão bem para todas as escolas.”*

No que concerne às subcategorias em análise “específicas/genéricas” as verbalizações dos sujeitos indiciam um posicionamento face às metas do PEE muito próximo entre si, o que poderá significar alguma ambiguidade na valorização do PEE. Este posicionamento sobre as metas podemos considerá-lo alinhado com o descrito na subcategoria “Missão”, por indiciar também um posicionamento de baixo envolvimento e valorização da influência do PEE no funcionamento da escola por parte dos sujeitos.

### **D)Conhecimento do Projeto**

Na subcategoria “conhecimento do projeto”, pretendemos a partir do discurso perceber as apreciações que refletem o conhecimento/desconhecimento dos sujeitos sobre a existência do PEE (Gráfico nº 5).

No discurso dos sujeitos o conhecimento do projeto educativo é associado a outros documentos “Eu conheço o projeto educativo que estamos a ter no 9º ano” (E1); conhecem superficialmente, *“Não conheço a fundo, li por alto.”* (E10) e evidenciam desconhecimento *“Um projeto educativo como assim?”* (E4).

**E2** “*Sei que existe, mas não sei o que está incluído no projeto educativo.*”

**E3** “*Conheço pouco do projeto educativo...*”

**E16** “*Sim. Minimamente, não digo que conheço ao pormenor, mas...*”

**E17** “*Conheço. Não de cor, mas assim por alto.*”

**E14** “*...e julgo que toda a gente pelo menos tem ideia de algumas coisas que corre lá, até porque foi feito com a intervenção de toda agente, toda a gente ajudou a fazer o PEE.*”

**E5** “*Sei que tem, mas não estou muito dentro do assunto.*”

**E6** “*Conheço o projeto educativo da escola, nas suas linhas gerais...*”

**E7** “*Tenho, vagamente, mas tenho.*”

**E8** “*sim. As linhas gerais.*”

**E9** “*Conheço*”

**E10** “*Não conheço a fundo, li por alto.*”

**E11** “*Já o li. Confesso que em linhas muito gerais.*”

**E12** “*sim*”

**E13** “*sim.*”

**E15** “*Conheço mais ou menos.*”

Em síntese, o posicionamento dos sujeitos face ao conhecimento do projeto educativo, aparenta o fraco envolvimento e desvalorização do documento para o funcionamento da instituição. Efetivamente, como vimos na literatura, os autores salientam que o envolvimento dos diferentes atores da instituição nas diferentes fases do projeto é crucial para a sua eficácia. A atribuição de sentido, decorrente do envolvimento no processo, potencia a sua implementação na organização com reflexos no seu funcionamento. O desconhecimento que alguns sujeitos referiram face ao documento aparenta a não integração de todos os setores da instituição nas diferentes fases do PEE, ou a falta de divulgação e discussão do documento. A literatura refere que para a eficácia do documento é determinante o envolvimento de todos, na procura continuada de um melhor desempenho para a concretização da

missão que está consignada á escola, atribuindo à liderança uma função estrutural. Como refere a literatura, a liderança consentida promove alinhamentos e potencia parcerias entre o líder e os membros da comunidade para a concretização das finalidades da instituição (Alves, 1999; Costa, 2007; Carvalho 2013; Formosinho e Machado, 2000, Jesuíno, 1987).

### **E) Relevância do Projeto**

A subcategoria tem associadas as subcategorias: “instrumento diferenciador/instrumento irrelevante”. Pretende a partir do discurso dos sujeitos perceber as apreciações que refletem a importância que atribuem ao PEE na determinação da ação da escola (Gráfico 5).

O discurso dos sujeitos permite compreender que globalmente a relevância do projeto é considerada positiva pelos dirigentes, professores e alunos/encarregados de educação e está associada ao funcionamento e organização da escola, “*Poder-lhe-ei atribuir essa importância se eu reconheço que o projeto educativo deva ser um documento estruturante durante o seu tempo de vigência*” (E6).

### **Instrumento diferenciador**

**E1** “*Vejo interesse num documento desses numa escola porque (...) cada escola é uma escola, não pode haver um conjunto de pessoas num sítio a definir o que vai acontecer nas escolas de norte a sul do país, porque as necessidades são claramente diferentes, e portanto, acho que a escola tem que ter essa margem para poder trabalhar, consoante as necessidades dos seus alunos, e não dos alunos em geral.*”

**E17** “*Acho que tudo é feito...todo o documento que é feito na escola, é feito com base neste documento (projeto educativo),...*”

**E7** “*...verificar realmente se estamos a melhorar ou não.*”

**E8** “*Influência sempre, porque todas as atividades de todas as disciplinas visam o projeto educativo.*”

**E9** “*Acho que é importante ter um PEE como orientador...*”

**E10** “*Ele tem servido um bocadinho de base a algumas das atividades que são propostas.*”

**E13** *“Não sei se tem o impacto que deveria ter, por falta de articulação...”*

**E15** *“Logo aí, tem um impacto positivo...”*

**E16** *“...em Departamento, tudo é direcionado para essas metas do PEE, e, portanto, a partilha que há, seja na transversalidade de atividades, é tudo a pensar nessas metas e na principal meta que é o sucesso da Escola/Agrupamento”.*

A irrelevância do projeto é mais verbalizada pelos dirigentes *“Os professores têm mais ou menos implícito neles a percepção que estão a cumprir o PEE”* (E14).

### **Instrumento irrelevante**

**E6** *“Os documentos podiam fazer alguma diferença, mas na prática, não creio que o façam...”*

**E14** *“O PEE, é um documento que está, é mais um da escola, mas se calhar para os professores não é o mais importante, o mais importante será o regulamento interno, mas trabalham e o trabalho normal do dia-a-dia deles, está subjacente o PEE embora...”*

**E9** *“Tudo o que é feito de início é feito com, mas depois ele desaparece da vista...”*

**E10** *“Acho que tem pouco impacto.”*

**E12** *“Eu acho que aqui faz-se o projeto educativo porque ele tem que ser feito.”*

**E17** *“A escola funcionava na mesma porque é esse o objetivo.”*

Em síntese, o discurso dos sujeitos perante a “relevância do projeto” no funcionamento da escola, aparenta alguma dualidade no reconhecimento e valorização do instrumento para o funcionamento da instituição. Se uns lhe reconhecem importância para a estruturação da ação da escola, verificamos também que aparentam não considerar determinante a existência de um documento como o PEE, para que a instituição desenvolva a sua ação. Mais uma vez, como temos referido, nos pontos anteriores, o posicionamento dos sujeitos aparenta a desvalorização das potencialidades do PEE, no alinhamento e articulação da ação da comunidade, na procura de respostas cada vez mais ajustadas aos desafios com que a escola se vai defrontando.

## **F) O projeto na Formatação do Agir**

A subcategoria pretende determinar as percepções dos sujeitos sobre a influência do projeto educativo na sua ação (Gráfico nº 5).

No discurso dos professores, a maioria associa a estruturação da sua ação na escola ao programa da disciplina, “...*mais a nível do nosso programa e não a nível do PEE*” (E7), destacando-se alguns sujeitos que referem a integração do PEE na preparação da ação educativa, “*A nível disciplinar articulamos, o PEE porque, criamos as planificações de acordo com ele: TIC, a língua portuguesa, etc.*” (E15).

Destacamos o modo como um dos atores se refere à possível influência na ação dos sujeitos, resultante da articulação e do conhecimento das linhas orientadoras do PEE “*Se calhar se trabalhassem uns com os outros e estando informados se calhar seria mais positivo*” (E1).

**E6** “*Quero acreditar que por ventura que sim.*”

**E9** “*Quando a gente se lembra e vai ver, até está de acordo com, mas porque fez por repetição e não porque esteve a pensar no PEE.*”

**E10** “*Acho que ultimamente (...) focam-se em cumprir os programas e conseguir aguentar os alunos o máximo de tempo na sala.*”

**E11** “*As propostas que eu faço têm presente o documento e pretendem, de certo modo, tentar atingir as metas e os objetivos daquilo que foi delineado.*”

**E12** “*Eu acho que nunca ninguém pensa no projeto educativo.*”

**E13** “*...o projeto educativo é uma filosofia, não é algo que a gente trás dentro do bolso, para consultar como se fosse a Bíblia.*”

**E14** “*A escola quando pensa fazer por exemplo, a interdisciplinaridade de ciclos não está a pensar no PEE,...*”

**E16** “*São. Pelo menos a maior parte são.*”

**E17** “*Tentamos sempre juntar os dois (PEE; conteúdos).*”

Em jeito de síntese podemos referir que os sujeitos na sua grande maioria aparentam não reconhecer a importância da influência do PEE na determinação da sua ação na escola, associando a estruturação do seu

trabalho sobretudo aos programas emanados pela tutela, ainda que refiram que a falta de intencionalidade na articulação do PEE com a ação educativa não resulte em afastamento/resposta das linhas que o documento consagra. A aparente desvalorização da função do PEE na estruturação da ação dos sujeitos poderá estar associada com a formulação muito genérica da missão da escola, cuja formulação não equaciona especificidades do contexto educativo, e que pelo seu carácter abstrato poderia aplicar-se a qualquer instituição escolar. Este posicionamento dos sujeitos pode ser compreendido à luz da literatura que tal como referimos nos pontos anteriores refere a falta de articulação do PEE com as especificidades da instituição e a sua deficiente apropriação ao nível das suas linhas orientadoras da ação por parte dos atores que o protagonizam no terreno (Barroso, 2005; Costa 1991; Formosinho e Machado, 2000).

### **G) A Gestão/Regulação do Projeto**

A subcategoria pretende determinar as representações dos sujeitos sobre os processos de gestão/regulação subjacentes ao PEE com as subcategorias de 3º nível: alinhamento estratégico; liderança/dinamização; alocação de recursos; articulação interfaces do projeto. Na subcategoria “a gestão/regulação do projeto” globalmente, os assistentes operacionais falam mais, ainda que sensivelmente tanto como os alunos/encarregados de educação (n= 64,3) e os dirigentes os que falam menos (n= 25,5), (Gráfico nº 5).

#### **a) Alinhamento estratégico**

No discurso, os sujeitos referem a aparente inconsistência na estratégia dos procedimentos adotados *“É discutido no departamento, fica no relatório que vai ser disponibilizado a toda a gente, mas não passa daí, falta a outra parte”* (E13).

**E16** *“...tudo está a confluir para as mesmas metas.”*

**E17** *“Quem está cá neste agrupamento já há algum tempo, sempre notou que havia aqui uma falta de uniformização.”*

**E6** *“...temos todos que fazer, é, trabalhar em soluções, em propostas que possam levar a planos de ação, que possam conduzir à melhoria, ou à resolução desses problemas.”*



**E13** “Ou seja, nós todos avaliamos as atividades, nós todos fazemos esse trabalho, temos a consciência se correu bem, se correu mal, porque debruçamo-nos sobre isso, fazemos um relatório final de ano, mas fica por aí.”

O discurso dos sujeitos indicia uma certa indefinição em relação às grandes opções estratégicas denotando alguma imprecisão nas grandes finalidades e na operacionalização de formas coerentes e explícitas para as alcançar. Esta indefinição estratégica poderá explicar algum desânimo e uma certa desmotivação, dado, os atores não sentirem que o seu esforço produz efeitos significativos no sistema. A influência do PEE no alinhamento estratégico é referido pelos autores (Costa, 2003; Carvalho e Diogo, 1999), como poder tratar-se de um instrumento que permita dar sentido à ação educativa, inserindo-a numa lógica em que a atuação dos atores é orientada para a concretização das finalidades do sistema, através de uma coerente e adequada planificação da ação dos diversos protagonistas, face às grandes opções estratégicas da instituição.

#### **b) Liderança/Dinamização**

No discurso dos sujeitos, a liderança/dinamização do projeto está associada ao modo como a instituição orienta a sua ação, “*Nós trabalhamos para o Agrupamento a pensar que tudo o que fazemos está em função dos documentos que estão produzidos...*” (E14).

**E1** “*Acho que trabalham ao máximo para dar aos alunos o que eles precisam.*”

**E2** “*Como já disse a direção está muito interligada com os alunos e acho que há uma boa gestão.*”

**E3** “*A nível de funcionários como lhe disse vai funcionando porque nós todos os dias temos que ir de uns lados para os outros e pronto*”

**E4** “*Acho que gere bem.*”

**E16** “*Eu penso e quero acreditar que pelo menos os líderes conhecem o PEE,...*”

**E14** “*...vai vivendo o dia-a-dia, ou período a período, ou ano a ano, sabendo que eventualmente no final de cada ano até olhamos para o PEE e vemos – Olha está aqui, continuamos bem...*”

**E5** “*Eu penso que eles trabalham com o que têm disponível...*”

**E6** *“Eu quero acreditar que é uma boa gestão,...”*

**E7** *“Sei perfeitamente porque é que estou aqui e qual o meu objetivo porque ele é claro.”*

**E17** *“A escola coloca-se de forma a tentar cumprir o projeto educativo, mesmo que esteja, por um fator ou outro, a não conseguir atingir algumas das metas”* **E8** *“Acho que tem sido feito de uma forma positiva.”*

**E11** *“Um bom líder é meio caminho andado para o sucesso.”*

**E12** *“Não estou a ver liderança nenhuma.”*

**E13** *“Não obstaculiza,...”*

**E13** *“...mas depois falta aquela parte, talvez, de haver um controlo de articulação e responsabilização.”*

**E15** *“Uma liderança aberta a nível de todas as estruturas.”*

Do discurso dos sujeitos é reconhecida alguma eficácia nos processos de liderança da instituição, particularmente na criação de um clima marcado pelo bom relacionamento, de aceitação e de abertura facilitador de uma adequada interação entre os vários setores e diferentes partes da organização. No entanto, parece traduzir-se por um estilo de liderança mais marcada pelo cumprimento de normas e de procedimentos, claramente distinta, de um estilo de maior protagonismo, característico de lideranças de tipo transformacional, que promova a criação e difusão de uma visão mais abrangente e articulada, da globalidade da organização, integrando as suas grandes finalidades e as formas de as concretizar, devidamente alicerçada em processos de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem contínua dos atores do sistema (Alves, 2003; Zabalza, 1992; Nóvoa, 1992; Freitas, 2005; Estevão, 2000; Fullan, 2003).

### **c) Alocação de recursos**

Do discurso dos sujeitos a alocação de recursos está associada aos meios/formas disponibilizados “Eu acho que a escola quer o melhor para os seus alunos e quer ter bons resultados” (E2).

**E1** *“A escola teve muito cuidado com a exposição de todos os alunos à tecnologia, disponibilizando mais recursos.”*

**E3** *“Acho que realmente a maneira como está a ser feito acho que é bom.”*

**E17** “...eu acho que cada vez os recursos são menos.”

**E14** “Embora a gente faça alguns testes, e vamos testando, agora a coadjuvações, ou o vocacional, ou SEF, ou a ausência do Vocacional.”

**E5** “No entanto, se quem está à frente do recurso souber minimamente utiliza-los, eu penso que sejam minimamente adequados.”

**E6** “Sei também, que tem havido algum esforço em fazer algumas coisas, sempre assente, nas vertentes de recursos, nas vertentes às vezes financeiras; de horários; de muita coisa, que às vezes, não dependem diretamente só da escola.”

**E7** “Sinceramente acho que é fenomenal.”

**E10** “Os recursos são bastantes, os alunos é que não os aproveitam.”

**E8** “haver um programa de maior acompanhamento a alunos que precisam mesmo.”

**E11** “A escola tem disponibilizado aos alunos, imensas possibilidades de eles poderem recuperar...”

**E12** “Agora, alunos para irem trabalhar, alunos para irem pesquisar...nunca tive!”

**E13** “Aqui, são as mesmas pessoas a fazer tudo e aí não é possível.”

Do discurso dos sujeitos é perceptível o reconhecimento do investimento da instituição na criação de formas diversificadas e ajustadas que garantam a viabilização do PEE. No sentido de viabilizar o sucesso de todos os que frequentam a escola é referida a necessidade de um maior esforço na resposta adequada às necessidades de alguns alunos, sobretudo os que evidenciam menos capacidades/meios proporcionando-lhes os instrumentos que resultem em mais aprendizagem. Este é também um dos objetivos do PEE, na medida em que, visa a resposta adequada e contextualizada às necessidades dos atores da instituição. Como temos vindo a referir, ancorados na literatura, compete à escola mobilizar e articular os recursos que garantam o sucesso dos que a frequentam, transformando as dificuldades em formas de aprendizagem. (Carvalho, 1993; Macedo, 1995).

#### **d) Articulação/Interfaces do Projeto**

As percepções dos sujeitos sobre as articulações do PEE com os demais instrumentos de gestão da escola estão associados com o plano anual de atividades, “Agora todas as atividades que a gente faz na escola, é a questão do plano anual de atividades” (E17).

**E16** “...no plano anual de atividades, ele está feito de acordo com o PEE...”

**E6** “*Há determinadas ações, que são pensadas no âmbito da matemática, que têm que obviamente, contribuir para que, o que são os objetivos que existem no plano educativo, também possam contribuir para a sua concretização e o seu atingimento.*”

**E13** “*Há uma outra atividade que possa considerar-se que é desgarrada, mas na generalidade vão sempre dar resposta ao nosso projeto educativo,...*”.

No discurso dos sujeitos a articulação do PEE é feita sobretudo com o plano anual de atividades. Dado o caráter genérico com que os sujeitos se referem ao PEE à semelhança do que acontece em categorias anteriores, acabam por atribuir a possibilidade de a maior parte das atividades estarem com ele relacionadas, ainda que não haja uma clara intencionalidade para que tal se verifique. Podendo-se concluir uma certa ineficácia do PEE na planificação e na articulação das finalidades que estão subjacentes à ação da comunidade educativa na sua ação intencional, face à consecução das finalidades da organização. Esta forma de perspetivar o PEE está de acordo com o referencial teórico que sustenta a importância de planificação concertada e intencional que é suposto o PEE garantir, na adequada concretização das opções estratégicas da instituição (Costa, 2004; Fullan, 2003; Barroso, 2005).

#### **4.4.4 – Sugestões para Afinações ao Projeto**

A categoria pretende determinar as percepções dos sujeitos sobre as propostas de alteração de futuros documentos. Tem associadas as subcategorias de 2º nível: atores envolvidos; protagonismo dos atores; divulgação e características/especificidades (Gráfico nº 6).

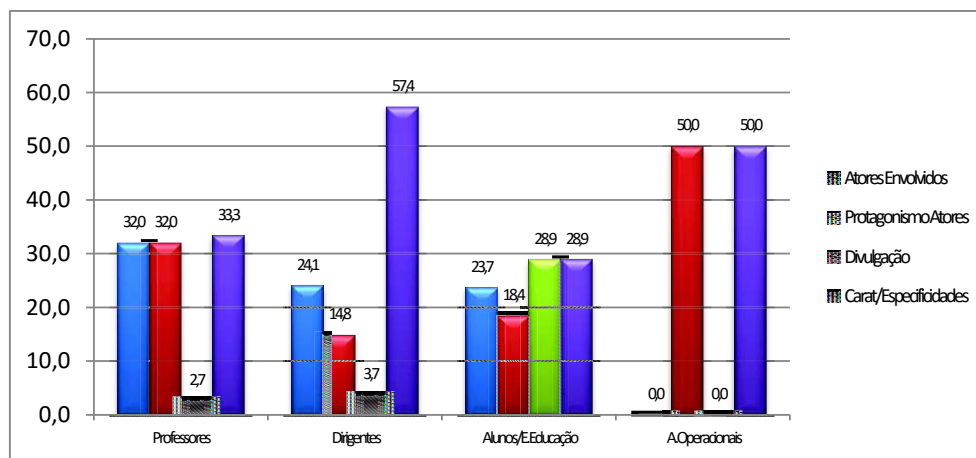


Gráfico n° 6 - Referência às subcategorias da categoria de 1º nível afinações ao projeto por grupos de sujeitos (% nas subcategorias).

Globalmente os grupos de sujeitos considerados, apresentam verbalizações a um nível muito semelhante, à exceção dos assistentes operacionais que falaram muito menos sobre este assunto (n= 2,9), não tendo referido no seu discurso as subcategorias “atores envolvidos e divulgação” (Gráfico n° 6).

#### a) Atores envolvidos

Pretende-se perceber os atores que os sujeitos identificam para integrarem as diferentes fases do futuro PEE.

Nesta subcategoria, os professores falaram mais (n=32,0) e os assistentes operacionais não referiram no seu discurso a subcategoria.

No discurso, os sujeitos associam os atores que devem fazer parte da elaboração do novo PEE a elementos representativos dos diferentes setores da comunidade, *“De certeza 2015/2016, temos que fazer o projeto e é o grupo de trabalho que vai ter a representatividade de toda a comunidade que vai fazer isso...”* (E14).

**E1** *“...a escola informar os alunos, para que depois de informados poderem dar as sugestões.”*

**E6** *“Eu penso que, para um documento deste tipo, temos que, obrigatoriamente envolver toda a gente, mas de uma forma muito metódica e muito objetiva.”*

**E16** *“Terá que ser em grupo, terá que ser, com representação de todas as partes da comunidade educativa, mas isso também já foi, já é a prática de todos!”*

**E17** *“Uma equipa abrangente, com professores de todos os departamentos que eu creio que é assim que é feito até, e, de todos os níveis de ensino.”*

**E8** *“Acho que daria mais voz ativa aos alunos, porque muitas das vezes ouvi-los e tentar sentir a perspetiva deles é importante para nós professores.”*

**E10** *“...esquecemo-nos um bocadinho dos interesses dos próprios alunos, que ao longo dos anos mudaram muito e que hoje em dia, a maior parte deles questiona o porquê de estarem na escola.”*

**E13** *“Tinha que haver representatividade de todos os setores que estão numa escola.”*

**E13** *“Alunos é complicado (...) Embora pudessem ser ouvidos.”*

### **b) Protagonismo dos atores**

Pretende-se determinar as representações dos sujeitos sobre o protagonismo dos atores que deverão integrar as diferentes fases do futuro PEE.

O protagonismo dos atores para as próximas edições do PEE é mais verbalizada pelos assistentes operacionais *“Acho que os professores têm mais conhecimento”* (E3), os professores referem que *“[Agora,] não tinham que ser os coordenadores de departamento a fazê-lo”* (E13).

**E1** *“Acho que especialmente o conselho pedagógico deveria participar ativamente na construção do documento e basicamente era isso...”*

**E6** *“...deveria continuar a ter, não só a envolvimento daqueles que já o têm feito, mas dos alunos...”*

**E11** *“Parece-me o pedagógico uma escolha adequada, tem um representante da direção, representante dos professores, representante dos pais...”*

**E16** *“Claro que também há da parte do Diretor, naquilo que ele entende que quer, do seu projeto...”*

**E17** *“Os professores porque são quem trabalha mais diretamente na aplicação do projeto educativo”*

**E14** *“É o Conselho Pedagógico...”*

**E12** *“Eu acho que tem que ser o Diretor.”*

**E13** *“Tinha que haver um grupo de trabalho que pudesse estar disponível para isso...”*

### **c)Divulgação**

Pretende-se nesta subcategoria identificar o modo como os sujeitos percecionam a divulgação do futuro PEE.

Os dirigentes e os encarregados de educação verbalizam mais as formas de divulgação do PEE, associando-as a *“Uma espécie de um PowerPoint; tópicos...”* (E5).

**E1** *“Agora já não existe formação cívica, mas se calhar em Educação para a Saúde usar um bocadinho para mostrar aos alunos o que é o projeto educativo.”*

**E8** *“Fazer slides, exposições. Eu acho que essa forma de mostrar o projeto educativo seria muito mais aproximar a realidade, do que um documento que neste momento está na dropbox”*

**E11** *“Conseguir criar uns pontos-chave, o que mais se destaca, menos texto. PowerPoint, se calhar conseguiria ter um efeito melhor”.*

**E15** *“ fazer uma assembleia de turma...”*

### **d) Caraterísticas/Especificidades do PEE**

A subcategoria tem como finalidade percecionar as características/especificidades que os sujeitos identificam para futuras edições do PEE.

No discurso, os dirigentes referem-se à estrutura *“Se ele for muito reduzido, é mais fácil de ser visto e olhado todos os dias”* (E14), salientando também aspetos relacionados com a monitorização *“...o ideal era criar uma equipa, que tivesse horas, e que fizesse o PEE numa perspetiva de continuidade,...”* (E15).

**E1** *“Uma hora para sugestões.”*

**E3** *“Tem muito a ver com o ensino!”*

**E16** *“Construir um documento destes ... de raiz é complicadíssimo.”*

**E17** *“Uma plataforma de opinião”*

**E6** *“Eu penso que a metodologia não tem estado errada.”*

**E6** *“...de se fazer um documento que no futuro pode realmente fazer a diferença.”*

**E6** "...uma estrutura dentro da escola, que possibilitasse várias tarefas,..."

**E7** "*Eu às vezes acho é que sendo um documento para três anos os objetivos nunca podem ser muito, muito específicos,...*"

**E9** "*Á partida, se há um candidato que apresenta um determinado projeto, apresenta a candidatura e ele é ...nomeado pelo conselho geral,...*"

**E11** "*Eu penso que a forma mais viável é começar por haver discussão...*"

**E12** "*Eu acho que se fazem muitas coisas, experimentam-se muitas coisas, e, depois não são avaliadas.*"

**E12** "*Problemas existem é preciso é querer vê-los,...*"

**E13** "*Neste momento só mesmo avaliando.*"

**E15** "*...fazer-se uma autoavaliação anual do PEE.*"

Em síntese, as sugestões de melhoria propostas pelos sujeitos para as formas de conceber, implementar e avaliar o PEE à semelhança do que tem já acontecido com outras categorias, são muito genéricas e com caráter pontual. O envolvimento dos atores e seu protagonismo nas diferentes fases do PEE, como já referimos anteriormente, apresentam alguma ambiguidade quanto aos atores que devem participar na elaboração de futuros documentos. Embora ao nível dos princípios gerais se diga que todos os atores devem participar, quando há uma maior aproximação ao nível da ação concreta, alguns dos atores, referem simultaneamente a tendência para valorizar os professores e os dirigentes como tendo mais competências e informação para a realização desta atividade, e, a desvalorizar outros, nomeadamente os alunos a quem se atribui menor capacidade de protagonizar esta ação. O ponto de vista dos sujeitos é referido pelos autores que salientam a necessidade de envolver todos os setores da comunidade. A eficácia/funcionalidade do PEE na instituição é alicerçada na forma como os diferentes atores são envolvidos, lhe atribuem sentido e se apropriam das finalidades do documento, (Barroso, 1992; 2005; Silva, 2001; Estevão, 2000; Costa, 2003).

Do resultado da análise do discurso dos sujeitos nesta categoria, gostaríamos de salientar algumas sugestões de melhoria do PEE:

- ✓ Diagnóstico da instituição;



- ✓ Definição do ponto de partida objetivo a atingir;
- ✓ Definição clara de uma estratégia de ação;
- ✓ Divulgação/análise das linhas orientadoras do PEE pelos diferentes setores da comunidade no início de cada ano letivo;
- ✓ Documento síntese das linhas orientadoras do PEE a difundir pela comunidade;
- ✓ Monitorização da implementação do PEE pela equipa que o concebeu;
- ✓ Implementação de processos de avaliação pelo menos no final de cada ano letivo com apresentação de resultados;
- ✓ Ponto da situação face às metas preconizadas.

## 5 – Caraterização do PEE

Neste ponto pretendemos fazer a caraterização do PEE através do processo de triangulação que resulta da interseção/confluência das abordagens metodológicas utilizadas (Análise documental (A.D.); análise do discurso dos sujeitos (A.D.S.); observação participante (O.P.) com o enquadramento teórico (E.T.).

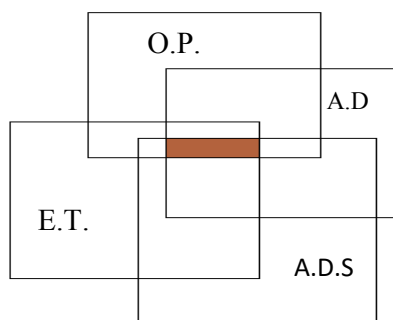


Figura nº 1: Triangulação

Para facilitar a compreensão da caraterização do PEE, dado tratar-se de um projeto, a sua análise será feita respeitando as etapas da sua construção: diagnóstico; conceção; implementação e avaliação, estruturada por pontos tentando em cada um deles integrar os contributos das diferentes abordagens mobilizadas tal como já referimos.

### 5.1 – Diagnóstico

Sobre este ponto da análise da documentação relativa ao PEE constatamos que a formulação das opções estratégicas da instituição e sua operacionalização

são muito genéricas. O diagnóstico que está subjacente à estruturação do documento é igualmente abstrato e pouco preciso, não se vislumbrando a especificidade da escola e, neste sentido, o documento poderia servir qualquer outra instituição, como é referido no discurso dos sujeitos e que a vivência no contexto permite reforçar, aspecto que é contrariado pela literatura que remete para a importância da contextualização do diagnóstico tendo em conta as especificidades do meio e dos seus atores (Almeida, 2012; Costa, 1991; Macedo, 1995; Pacheco, 2007).

## **5.2 – Conceção e Divulgação**

No processo de conceção e divulgação do projeto, os sujeitos verbalizam um baixo envolvimento dos diferentes setores da comunidade escolar e fica saliente o cariz eminentemente técnico desta participação, da qual, são preteridos certos grupos considerados como menos aptos para os protagonizar. Este baixo envolvimento e a assimetria na participação dos diferentes atores na conceção e divulgação do projeto, aparenta não só dificultar a sua apropriação e consequente adesão, como também possibilitar uma visão partilhada e apropriada das grandes opções estratégicas, que oriente a sua ação entre os vários atores.

A análise dos documentos consultados, não acrescenta informação relevante sobre este aspeto, destacando-se a referência apenas à criação de grupos de trabalho para recolha de sugestões e a aprovação pelos órgãos competentes, aspeto que é sustentado com o testemunho da nossa vivência no terreno.

O modo como os diferentes atores e subsistemas da comunidade escolar são envolvidos nas fases do projeto é salientado na literatura como estruturante para a sua influência na ação concreta da instituição. A centralidade e importância atribuída ao PEE na estruturação da ação que possibilite à escola cumprir a sua função educativa é determinada pelo modo como desencadeia nos seus atores o envolvimento e sentido de pertença através de um projeto que deverá ser de todos e para todos.

A divulgação é referida como global no entanto, o discurso dos sujeitos permite perceber a baixa eficácia da sua disseminação, ficando mais ou menos claro a necessidade de construir visões partilhadas que permitam a apreensão da

mensagem congruente com as metas e finalidades do projeto. A forma como a instituição procede à divulgação do instrumento, concretamente os processos e meios utilizados são referidos na literatura como determinantes para a apropriação e conseqüente envolvimento dos atores na sua implementação (Canário, 1992; Fullan e Hargreaves, 2001; Barroso, 1992).

### **5.3 – Implementação**

A deficiente formulação estratégica acima referida, e a experiência resultante da nossa vivência no contexto permite perceber a aparente desarticulação do documento com as opções que vão sendo tomadas.

O envolvimento que existe na conceção/implementação do PEE, sobretudo por parte dos dirigentes é predominantemente normativa, salvaguardando sobretudo o cumprimento dos procedimentos prescritos legalmente (Costa, 2003). Esta postura de mero formalismo parece ser também praticada por outros atores do sistema educativo, nomeadamente pela Comissão de Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), que produz avaliações cujos veredictos revelam uma certa condescendência face aos pontos negativos identificados refugiando-se no cumprimento formal da legislação e dos procedimentos pré-definidos .

O sucesso do PEE, como refere a literatura, é determinado pelos processos de liderança instituídos, que será mais efetivo com uma liderança de tipo transformacional, promotora de consensos e de alinhamentos, facto que aparentemente não é muito perceptível no domínio da ação concreta no quotidiano da instituição.

Quando os sujeitos se referem à funcionalidade do PEE se se situarem ao nível do quotidiano real não lhe atribuem grandes virtualidades e eficácia. No que se refere às potencialidades do PEE enquanto instrumento de gestão/organização ao serviço da qualidade da gestão da escola, sugerem aspetos muito genéricos/vagos desconectados da ação específica na orientação das suas opções, desempenho, acabando por não lhe atribuir uma importância significativa. Dado o seu caráter genérico cria a ilusão nos atores de que a sua ação está articulada com o projeto, embora não seja evidente a concretização de metas/finalidades específicas que devem perseguir, nem a concretização de

comportamentos/desempenhos com ele articulado. Aparentemente, tudo tem a ver com tudo mas sem consequências concretas e intencionais. Isto é, no terreno é perceptível a fraca influência do documento na ação quotidiana ficando sobretudo visível o seu formalismo de cariz burocrático e normativo. Esta forma de perceber o PEE não está em consonância com a literatura que o refere como o “plano estratégico” para a operacionalização da democraticidade da participação e da autonomia. O modo como os atores são integrados na comunidade é determinante para a construção de verdadeiras comunidades educativas e adequadas culturas de escola. (Azevedo, 2012; 2007; Costa, 2003; Silva, 2000; Casanova, 2014).

#### **5.4 – Avaliação**

As avaliações previstas ao funcionamento do PEE são apenas feitas após a conclusão da sua vigência e não têm sido analisadas no sentido de daí serem retiradas as devidas consequências ao nível da aprendizagem e da regulação do sistema. Aparentemente são determinadas pelo posicionamento meramente administrativo que prescreve a sua realização, facto que dá relevância ao formalismo do processos e não às suas potencialidades de promover uma reflexão de aprendizagem na comunidade que desencadeasse processos de reflexão da comunidade educativa traduzidas em transformações promotoras de melhoria do sistema.

As avaliações que a organização vai fazendo para regular o seu normal funcionamento aparentam ser pouco determinadas pelas opções globais decorrentes do PEE revelando um carácter pontual e local sem a desejável elevação estratégica ao nível do sistema na sua globalidade.

Do discurso dos sujeitos é perceptível que a avaliação decorre da maior ou menor eficácia das atividades e procedimentos que ao longo de cada ano vão sendo implementadas, não sendo perceptível a sua articulação com o PEE e que daí resulte a avaliação das funcionalidades do documento.

Da nossa vivência no terreno é perceptível a preocupação da instituição em fazer a monitorização dos resultados das atividades por setor e dos resultados da avaliação dos alunos, de que resultam planos de melhoria. Este trabalho é realizado a um nível micro (disciplina) e macro (departamento curricular), sem a

aparente articulação concreta com o previsto no PEE, bem como não pareça clara a avaliação no que ao PEE diz respeito.

Como vimos na literatura, a escola aprende quando se questiona (avalia o seu desempenho) e implementa ações de melhoria articuladas, delegando responsabilidades nos seus atores, integrando os diferentes setores da comunidade escolar e o contexto, num processo de interajuda e de partilha de experiências e de aprendizagens de que resultará uma escola mais autónoma, com uma identidade e cultura própria que permita a concretização da missão que lhe está consignada. Para que a avaliação se traduza em aprendizagem e mudança (Alvarez, 2005; Alves 2003; Barroso, 1992; Bolivar, 2012; Delors, 1996; Azevedo, 2001; Machado, 2014), é necessário um forte compromisso entre os elementos da comunidade, desempenhando a função do líder o papel crucial/estruturante de toda a ação, como temos vindo a referir, e que só uma visão global de toda a ação permite levar a bom-porto um projeto que protagonizado pelo líder deve servir toda a comunidade como refere Guerra (2005, p.6) *“nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projeto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direção correta”*. A orientação da ação segundo Costa (2013, p.13) requer um alinhamento na atribuição de sentido *“Sem essa âncora existencial ou bússola, uma empresa ou uma escola vagueiam sem rumo, mudando de direção consoante as modas ou as tendências.”*

De facto, o que decorre da caracterização do PEE é que a implementação e a avaliação é meramente instrumental com baixo impacto na determinação do agir da instituição, tendo sido para o efeito mobilizadas as abordagens metodológicas a que nos propusemos neste ponto.

Apesar destas limitações: construção, divulgação, execução e regulação do PEE parece existir uma certa disponibilidade por parte dos participantes, mostrando-se interessados em promover um melhor funcionamento da instituição da qual têm uma imagem globalmente positiva, e que estão aparentemente recetivos à melhoria do instrumento, ao qual reconhecem potencialidades para a melhoria do funcionamento da instituição.

É neste enquadramento que emergem algumas hipóteses de melhoria e que visam potenciar a eficácia do funcionamento do instrumento ao serviço da promoção da qualidade das finalidades da instituição.

## **6 - Sugestões de melhoria (algumas!)**

Da reflexão teórica e empiricamente sustentada despontam sugestões de melhoria em ordem à construção de um projeto educativo (com)sentido e gerador da especificidade e singularidade que deve marcar a identidade da escola para todos. “A diferença” que marca a diferença reside na estrutura que alicerça cada uma das fases constitutivas do projeto educativo. A saber:

### **Diagnóstico**

- Envolver toda a comunidade no processo de diagnóstico e de identificação de prioridades;
- Constituir equipa representativa dos diferentes setores;
- Identificar as opções estratégicas identificando critérios de seleção e respetiva operacionalização
- Operacionalização da ação.

### **Conceção do PEE**

- Monitorização/acompanhamento do projeto – desde a conceção, desenvolvimento até à sua avaliação.

### **Divulgação**

- Divulgação/difusão;
- Rentabilização dos meios de comunicação da escola;
- Divulgar sob a forma de *slogan* a missão e visão do agrupamento/escola pelos espaços mais frequentados;
- Sessões de apresentação do documento – por setores da comunidade escolar;
- Difusão periódica do grau de consecução dos objetivos traçados.

### **Implementação**

- Desenvolver uma cultura de articulação dos documentos estruturantes da ação educativa com o PEE;

- Criação de documento em formato reduzido com as principais linhas orientadoras – guia;
- Organização do trabalho ao nível da seleção e planificação tendo em conta o público-alvo e as finalidades/metastas do PEE;
- Criação de espaços/tempos de articulação.

### **Avaliação**

- Criação de mecanismos de avaliação sobre a funcionalidade do PEE – médio e longo prazo:
  - Concretização dos objetivos traçados;
  - Viabilidade das linhas traçadas;
  - Articulações/interfaces;
  - Propostas de melhoria.

O projeto educativo marca a diferença na escola se se construir em relação e com processos de vinculação e de envolvimento (com)sentidos. A vinculação ao projeto afigura-se assim, como a alavanca capaz de promover e gerar uma filosofia de trabalho partilhada, inovadora e, em particular, uma cultura e identidade coletiva.

A gestão ótima da inovação advém de um projeto educativo com valor e impacto na instituição. A chave do sucesso está na construção de um clima de confiança e interajuda com redes de articulação alinhadas com missão, visão e finalidade traçadas, complementados por processos de avaliação formativa, potenciadores de melhoria e em ordem ao sucesso. É deste olhar presente no futuro que a escola aprende e se constrói.

Como menciona um dos participantes, “*não basta ter os ramos...falta o tronco para os segurar*” (E13) e, evidentemente, acrescentamos nós, a raiz que o sustenta.

## **Conclusão**

Nesta parte relativa à conclusão apresentamos no ponto 1- uma reflexão sobre a síntese conclusiva resultante do estudo realizado, no ponto 2 - as limitações do estudo realizado e no ponto 3 - sugestões de investigações subsequentes.

### **1 – Síntese conclusiva**

Esta reflexão decorre das opções científico-metodológicas que utilizamos alicerçada na triangulação das abordagens metodológicas usadas, em articulação com a análise da literatura, que nos permitiu concluir que as potencialidades do PEE para determinar a ação dos vários protagonistas do caso analisado aparentemente não foram mobilizadas no funcionamento real da instituição. Partindo da questão de investigação que orientou a realização desta investigação, (O valor e impacto do projeto educativo de escola) invocamos um conjunto de razões que enunciamos como sendo: a descontextualização do PEE; o envolvimento e participação deficitária dos atores na construção do PEE; a implementação do PEE com baixo comprometimento e desarticulada estrategicamente, que a seguir sinteticamente caracterizamos.

1. Descontextualização do PEE resultante de:
  - Deficiente diagnóstico da instituição e da sua envolvente;
  - Deficiente formulação das opções e ações estratégicas (missão, visão, valores);
  - Ausência de metas, objetivos e ações concretas devidamente operacionalizadas para a concretização estratégica;
2. Envolvimento e participação deficitária dos atores na construção do PEE decorrente da:
  - Deficiente adesão e envolvimento no PEE resultante do baixo envolvimento nas diferentes fases do processo;
  - Valorização do protagonismo das hierarquias e dos tecnicamente, supostamente melhor apetrechados;
  - Deficiente divulgação das linhas orientadoras em termos de metas, objetivos e ações a realizar;
3. Implementação do PEE com baixo comprometimento e desarticulada estrategicamente por ser percecionado como:



- Não atrativo na medida em que não tem sentido para a ação;
- Não dinamizado com lideranças sedutoras do envolvimento/comprometimento dos atores;
- Não promotor de oportunidades de reflexão que possibilitem processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e organizacional.

Este modo de funcionamento parece ser determinado por um posicionamento dos dirigentes caracterizado por uma atitude eminentemente normativa e de pendor tecnicista em que o cumprimento da legislação se sobrepõe às consequências que deveriam decorrer da influência do PEE no funcionamento da escola e nesse sentido, como por nós já referido, “o PEE é, em muitas situações, um simulacro e um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas” (Alves 2003, na p.40 da parte I).

Aparentemente dá-se mais importância ao formalismo do processo do funcionamento do PEE, do que dele decorre em termos da promoção da qualidade do funcionamento das escolas, através da construção de uma identidade e cultura organizacional adequada à consecução das suas finalidades e dos objetivos que concretizam a sua autonomia e adaptação às singularidades do contexto.

Em termos de conclusão podemos considerar o estudo deste caso como uma ilustração de conclusões produzidas no âmbito de algumas linhas estruturantes da produção teórica neste domínio, que referem as limitações do PEE em traduzir-se num instrumento de aumento da eficácia das escolas através da individualização da sua gestão (Almeida, 2012; Casanova, 2014; Formosinho & Machado, 2000; Silva 2000); da democratização do seu funcionamento (Costa, 2003); da articulação da escola com a sua envolvente (Barroso, 2005); da construção de uma identidade e cultura próprias (Carvalho & Diogo, 1999; Macedo, 1995; Guerra, 2002; Stoer & Magalhães, 2005; Torres, 2005); da transformação da escola em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Alvarez, 2005; Azevedo, 2001; 2011; Bolivar, 2012; Machado 2014).

## **2 – Limitações do estudo**

Dificuldade no acesso a documentos que poderia ajudar a caracterizar melhor o PEE;

Documentos com informação vaga, e com teor pouco preciso;

Algumas pessoas não aceitaram integrar o grupo de participantes do estudo;

Falta de tempo da investigadora para articular de forma mais consistente as conclusões do estudo empírico e a literatura sobre a temática;

Falta de tempo para a aplicação de um questionário dirigido a uma amostra significativa da comunidade escolar por forma a aceder a uma visão mais alargada da representação dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

A impossibilidade de fazer uma validação ecológica do estudo através de grupos de discussão focalizada aos participantes no estudo, aos quais se faria uma restituição/devolução dos resultados, de forma a obter a sua validação sobre as possibilidades de interpretação e das conclusões do estudo. Esta atividade tem potencial para aumentar a consciência dos sujeitos sobre a problemática em análise e promover a co-construção de soluções conjuntas devidamente articuladas com as características do contexto, fomentando as possibilidades da sua transformação.

Uma abordagem de tipo “investigação-ação” teria permitido agir sobre a instituição através da reflexão com vista à transformação, envolvendo a comunidade num processo colaborativo e reflexivo de mudança em contexto.

## **3 – Investigações subsequentes**

Sendo um estudo de caso centrado numa escola, consideramos que este estudo poderia servir também para estabelecer comparações com outros casos de características semelhantes com a finalidade de possibilitar mais conhecimento e aprendizagem.

## **Bibliografia**

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (Coord.), (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, C. (2012). *Pertinência e eficácia do projeto educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade do agrupamento*. Tese de mestrado. Lisboa: ESEAG.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007). *Cartas aos diretores de escolas*. (2ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, A. (1992). Fazer da escola um projeto. In R. Canário. *Inovação e Projeto Educativo de escola*. Lisboa: Educa.

- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de organização e gestão escolar – coordenação de Berta Macedo. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (org.) (1999). *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Broch, M., & Cros, F. (1992). Elaborar um Projeto de Escola: sim, mas como? *In R. Canário. Inovação e Projeto Educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A., Almeida, L., Afonso, M., & Araújo, E. (1993). *A construção do projeto educativo de escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. (2013). *O projeto educativo num território educativo de intervenção prioritária - conceção, elaboração e implementação*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica.
- Carvalho A., & Diogo F. (1999). *Projeto Educativo (3ª Edição)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., Alves, J. & Sarmiento, M. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: ASA Editores.
- Casanova, M. (2014). Construção do projeto educativo de escola. In T. Estrela (ed.). *Educação economia e território – o papel da educação no desenvolvimento*. Lisboa: EDUCA.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Costa, J. (2003). *O Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. (3ª Edição). Aveiro: Universidade Aberta.
- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 vol. 17, (2), 85-114.
- Costa, J. (2007). *Projetos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A. (2013). *A cultura de uma escola: estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. (8ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp, 35-44). Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 185- 199). Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, A. (2011). *A liderança do presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal* – Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade Aberta.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O*

- trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação - Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Jesuíno, J. (1987). *Processos de liderança*, (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, J. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projeto educativo de escola*. Lisboa: IIE.
- Machado, J. (2014). *Cidade educadora e coordenação local da educação. Municípios, educação e desenvolvimento local: Projetos educativos municipais*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Meirinho, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de educação*, Vol 2 (2), 48-65.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Roldão, M. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*, nº 71, 25-29.

- Pinto, J. (2005). *Escola global – quo vadis?*. Porto: Campo das letras.
- Silva, E. (2000). Gestão estratégica e projeto educativo. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 217-238). *Atas do 1º simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. (2001). Projeto Educativo de Escola e Dinâmica Organizacional Escolar: Representações e Participação dos Professores. In C. Estêvão, A. Afonso & L. Lima (Orgs.). *II Congresso Luso-Brasileiro. Política e Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (pp 861-873). Braga.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Avaliação de Políticas. Públicas em Educação*, v.13, n.49, 435-451.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projeto de escola. In. *R. Canário. Inovação e projeto educativo de escola* (pp 87-108). Lisboa: Educa.

## **Eletrónicos**

- Alvarez, J. (2005) Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Revista Electrónica Ibero-americana*, Vol. 3, No. 1, 432-436.

[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Alvarez.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Alvarez.pdf)

- Azevedo, J. (2001). *Comunidades (de) Aprendentes. Um outro futuro para as cidades e para os cidadãos*. Acedido em 10 de outubro de 2015.

<http://joaquimazevedo.com/Images/BibTex/3676755713cidadeseducad1.pdf>

Declaração de Barcelona (1990). *Carta das cidades educadoras*. Acedido em 18 de outubro de 2015.

<https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>

### **Legislação**

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/1986 de 14 de outubro.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº49/2005 de 30 de agosto.

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro. Regime jurídico da autonomia da escola: escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Ministério da Educação. (1998).Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio. Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (2008) Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril- Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Ministério da Educação. (2012) Decreto-lei 137/2012, de 12 de julho. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

### **Documentos da escola consultados**

Atas do Conselho Geral.

Atas do Conselho Pedagógico.

Plano Anual de Atividades.

Projeto educativo – 2008-2011; 2012-2015.

Relatório de autoavaliação – Prisma.

Relatórios de coordenação.

Relatório da IGEC – 2009; 2014.



## Anexos

### Anexo nº 1 – Grelha de análise do PEE

Categorias de análise	Parâmetros	descritores
1.Contextualização (qual a nossa envolvente?/o que condiciona a nossa ação?)	Territorialização/caraterização da região/envolvente	Que indicadores/parâmetros são usados para caracterizar o território e a envolvente do agrupamento e suas características económicas, sociais e culturais?
	Caraterização da instituição	Como são caraterizadas as escolas que compõem o Agrupamento? Qual a sua localização? De que recursos dispõem?
	Caraterização dos alunos	Que indicadores/parâmetros são usados para caraterizar os alunos? Que origens socioeconómicas e culturais possuem? Que percursos escolares apresentam? Que necessidades educativas se inferem?
	Caraterização do pessoal docente	Que distribuição dos professores pelos diferentes níveis de ensino? Qual a sua formação e experiência? Qual o seu vínculo contratual?
	Caraterização do pessoal não docente/Técnicos (serviço de psicologia)	Que distribuição do pessoal não docente pelos diferentes espaços do Agrupamento? Qual a sua qualificação/experiência? Que diversidade de funções exercem? Qual o seu vínculo contratual?
2.Finalidades (aonde queremos chegar?)	Operacionalização da missão	Como está operacionalizada a missão da organização? De que modo a instituição se propõe desenvolver a sua missão? Nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como organiza o processo de aprendizagem dos alunos?</li> <li>✓ Como mobiliza os recursos para promover o processo de ensino/aprendizagem?</li> <li>✓ Que critérios adota na regulação do processo de ensino/aprendizagem?</li> </ul>
	Clareza e objetivação de metas exequíveis	As metas e objetivos estão adaptados às opções estratégicas assumidas? Estão operacionalizadas de forma ambiciosa/ objetiva/ exequível? Estão previstas formas de articulação/ interdependência/ sinergias? As finalidades resultam de processos de concertação dos vários atores envolvidos e estão amplamente difundidas?
	Promoção da coesão/função agregadora	O PEE envolve e mobiliza os atores? Promove a construção de alinhamentos face ao projeto e de um forte sentido de pertença à instituição? O PEE favorece a aproximação/articulação entre os diferentes protagonistas?
3.Identidade/ADN (quem somos?/o que nos caracteriza?/quais as nossas singularidades?)	Valores identitários	Que valores são identificados no PEE?
	Princípios estruturantes da ação	Que princípios são definidos como estruturantes da ação?
4.Estratégias/Projetos (o que fazer para alcançar os resultados?)	Mobilização de parcerias	Que parcerias são selecionadas? Que critérios são definidos para a seleção dos parceiros da instituição? De que modo são mobilizadas as parcerias na ação da instituição?
	Identificação de atividades	Que atividades o PEE enuncia para garantir a sua concretização?
	Articulação de atividades preconizadas pelo PEE	Que articulações estão previstas na implementação do PEE?
	Recursos/projetos mobilizados	Que recursos são mobilizados? Que projetos decorrem do PEE?
5.Dinamização (que formas de pilotagem adotamos?)	Formatação da ação dinamizadora	Que dinâmicas o PEE possibilita para a construção de alinhamentos e para a promoção de atividades conjuntas?
	Envolvimento e mobilização dos gestores de topo	Que empenhamento e protagonismo a direção do agrupamento mobiliza na conceção, implementação e avaliação do PEE?
	Envolvimento e mobilização dos gestores intermédios	Que empenhamento e protagonismo as chefias intermédias do agrupamento mobilizam na conceção, implementação e avaliação do PEE?
6.Envolvimento da comunidade (qual o contributo da comunidade para a elaboração, execução e avaliação do PEE?)	Implicação na conceção do documento	De que modo a comunidade contribuiu para a conceção do PEE?
	Divulgação/difusão do documento	Existe uma clara divulgação do documento junto da

		comunidade educativa?
	Motivação/incitação/suporte para a execução do documento	Os diferentes atores são mobilizados e apoiados e incentivados na concretização do PEE?
7.Regulação (que regras definimos para a eficácia do documento?)	Congruência com o prescrito regulamentar	O documento existente está conforme legislação prescrita pela tutela?
	Monitorização contínua dos processos	Que mecanismos são postos ao serviço da monitorização contínua do PEE? Que recursos são usados na sua monitorização?
	Verificação dos resultados/avaliação do impacto	Que procedimentos avaliativos são mobilizados para garantir a eficácia do PEE?
	Reformulação de processos/capitalização da experiência	Que procedimentos são utilizados na realização dos ajustamentos inerentes ao funcionamento do PEE? De que modo são difundidos/incrementados os aspetos positivos do funcionamento do PEE? De que modo são prevenidos/corrigidos os aspetos negativos/disfuncionais do PEE? Como são capitalizadas as aprendizagens decorrentes do processo de regulação do PEE na promoção contínua de melhorias?

### Estudo comparativo do PEE – 2008-2011; 2012-2015

Categorias	Parâmetros	PEE 2008/2011 – 21 pp – não faz referência	PEE 2012/2015 – 22 pp – aprovado CP 8/05/2012 Aprovado CG 13/06/2012
		Índice - pontos Introdução	Índice – pontos e subpontos Introdução
<b>1-Contextualização (qual a nossa envolvente?/o que condiciona a nossa resposta?)</b>	Territorialização/caraterização da região/envolvente	Breve história do Concelho. Da antiguidade – tempos pré-históricos, até 1986, altura em que adquire o estatuto de cidade. Caraterização social, económica e cultural dos alunos Identificação dos equipamentos sociais e instituições do Concelho Instituições sociais da comunidade de apoio a crianças, jovens e seniores	Caraterização social, económica e cultural do meio envolvente p. 5
	Caraterização da instituição	<a href="#">Organograma do Agrupamento</a> p. 10 Identificação das escolas que compõem o Agrupamento p. 9 Identificação dos recursos de que dispõem pp 15/16	<a href="#">Organograma do Agrupamento</a> p. 19 Identificação e caraterização do agrupamento, com localização das escolas/ tipologia/recursos Outros espaços e serviços de apoio nas escolas p.11
	Caraterização dos alunos	Levantamento dos alunos que frequentam a escola tendo por base os censos de 2001 – p. 4 Atividade económica dos Enc. De Educação (EE), tendo por base a tipologia do Inst. Nac. de Emp. E Form. Prof. (INEFP) – p. 5 Distribuição (nº) dos alunos pelas escolas do Agrupamento por ano de escolaridade/curso – p. 9 Taxa de sucesso dos alunos/abandono/absentismo por nível de ensino – p. 17  Nota: assunto estruturado	Origens socioeconómicas e sociais – “...os alunos apresentam um nível cultural e socioeconómico diversificado, registando-se vários casos de carências económicas.” Pg 5 Caraterização da comunidade escolar ✓ Distribuição dos alunos (nº) pelas escolas do agrupamento e nível de ensino ✓ Distribuição dos alunos NEE pelas diferentes unidades de ensino e nível de ensino ✓ Distribuição dos alunos por escola e nível de ensino com apoio da Ação Social Escolar (ASE) ✓ Absentismo por ano de escolaridade na escola EB 2,3 ✓ Abandono muito residual –2 casos no 2º ciclo no ano letivo de 2010/2011 ✓ Planos de recuperação/acompanhamento por ano de escolaridade ✓ Taxa de sucesso por ano de escolaridade ✓ Quadros de valor e de excelência – 2º e 3º ciclo – pp 6-9  Nota: assunto estruturado
	Caraterização do pessoal docente	Faz referência ao vínculo do pessoal docente - Maioria dos professores/educadores pertence ao	Quadro Distribuição do pessoal docente por nível de ensino/escola p. 9

		<p>Quadro de Escola/Agrupamento Quadro com distribuição do corpo docente por nível de ensino Professores do Apoio Educativo/Educação Especial e apoio Socioeducativo</p> <p>Intervenção precoce Educação especial Socioeducativo SPO – p.11</p> <p><i>Nota: não faz referência à sua formação e experiência profissional</i></p>	
	Caraterização do pessoal não docente/Técnicos (serviço de psicologia)	<p>Distribuição do pessoal não docente pelas diferentes unidades de ensino e vínculo contratual – p. 12</p> <p><i>Nota: não faz referência à sua formação e experiência profissional</i></p>	<p>Identificação do pessoal não docente pelas diferentes unidades de ensino e vínculo contratual – p. 10</p> <p><i>Nota: não faz referência à sua formação e experiência profissional</i></p>
<b>2.Finalidades (aonde queremos chegar?)</b>	Operacionalização da missão	<p>“Promover uma escola para todos que respeite as diferenças através de práticas pedagógicas diferenciadas” (p. 19)</p> <p>Não identifica a organização do processo de aprendizagem dos alunos Não identifica critérios Não identifica recursos</p> <p><i>O PAA estrutura as atividades em função dos objetivos/metasp do PEE</i></p>	<p>“Formação de cidadãos com espírito reflexivo, crítico e democrático, capazes de intervir ativamente na sociedade” – p. 20</p> <p>Faz referência a critérios de avaliação/transição/formação de turmas, distribuição de serviço docente e não docente - definidos e aprovados em CP” (p. 20)</p> <p><i>O PAA estrutura as atividades em função dos objetivos/metasp do PEE</i></p>
	Clareza e objetivação de metas exequíveis	<p>Objetivos/Metas</p> <p>“Valorizar a transversalidade da língua Portuguesa...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “criar condições facilitadoras da formação integral do aluno e do seu progresso;</li> </ul> <p>Revitalizar os espaços.../otimizar os serviços...!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar significativamente as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade escolar;</li> </ul> <p>“Promover a formação do pessoal...motivar os elementos...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara a comunidade educativa para a construção e vivência da autonomia do agrupamento, no quadro de uma gestão partilhada e da articulação dos vários órgãos e serviços;</li> </ul> <p>Fomentar a participação de todos...../Melhorar significativamente as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade escolar projetar para o exterior...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar condições para tornar a escola numa instituição com identidade própria, interventiva e aceite de pleno direito dentro da comunidade” p. 20</li> </ul> <p>Os objetivos e metas decorrem do diagnóstico estratégico – pontos fortes/pontos a melhorar</p> <p>Objetivos</p> <p>“criar condições facilitadoras da formação integral do aluno e do seu progresso; revitalizar os espaços físicos das escolas; Promover a formação do pessoal docente e não docente tendo em vista a melhoria das condições.../Preparar a comunidade educativa para a construção e vivência da autonomia do Agrupamento no quadro de uma gestão partilhada; Fomentar a participação de todos os elementos da comunidade escolar na vida da escola.../Criar condições para tornar a escola numa instituição com</p>	<p>Objetivos/Metas</p> <p>“Promover o sucesso”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um processo organizativo que conduza ao sucesso;</li> <li>• Melhorar a taxa de transição/sucesso;</li> <li>• Valorizar o mérito;</li> <li>• Criar percursos alternativos diversificados;</li> <li>• Diversificar a oferta formativa</li> <li>• Intensificar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar de forma responsável;</li> </ul> <p>“Promover a Educação para a Cidadania”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzir os casos de indisciplina dentro e fora da sala de aula;</li> <li>• Potenciar o clima de vida saudável</li> <li>• Adotar comportamentos de tolerância, de partilha e de solidariedade;</li> </ul> <p><i>Melhorar as condições de trabalho de todos .../</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revitalizar/melhorar os espaços físicos das escolas do agrupamento no âmbito dos projetos dinamizados...;</li> <li>• melhorar a sustentabilidade...;</li> <li>• manter/renovar os equipamentos...;</li> <li>• elaborar e implementar um plano de formação...;</li> <li>• melhorar os mecanismos de comunicação...</li> </ul> <p>Projetar a imagem do Agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar o envolvimento da comunidade educativa ...</li> <li>• Aumentar o nº de participantes nos projetos/concursos/provas...</li> <li>• Divulgar à comunidade os projetos/atividades</li> </ul> <p>pp 20/21</p>

		identidade própria...” p. 20  Não estão previstas formas de articulação Não se depreende o processo que permitiu a identificação dos objetivos e metas enunciados.	Não estão previstas formas de articulação Não se depreende o processo que permitiu a identificação dos objetivos e metas enunciados
	Promoção da coesão/função agregadora	“(…)Necessidade de concertar princípios e conceitos, de planificar ações e concretizar planos (...)” p. 19.	Melhorar o envolvimento da comunidade; aumentar o nº de participantes nos projetos... p. 21
3. Identidade/ADN (quem somos?/o que nos caracteriza?/quais as nossas singularidades?)	Valores identitários	“(…) escola para todos que respeita as diferenças (...)” P.19  Oferta formativa – curso CEF t1-A destinado a alunos portadores de espectro autista; Oficina de leitura para alunos com dislexia; Curso EFA B2; curso EFA B3 p. 9	Identifica princípios e valores <b>Qualidade</b> – aprendizagens significativas... <b>Equidade</b> – promover a igualdade de oportunidades... escola para todos <b>Rigor</b> – política de avaliação criteriosa... (p. 20)  Oferta formativa: AEC; CEF – eletricidade tipo 1; eletricidade tipo 2; geriatria – 3º ciclo – língua estrangeira: francês/espanhol; expressão artística: expressão plástica; educação tecnológica; música p. 15
	Princípios estruturantes da ação	<b>Sucesso escolar</b> <b>Sucesso educativo</b> <b>Atitudes e valores</b> <b>Relacionamento interpessoal</b> <b>Participação dos atores educativos</b> p. 21	<b>Promover o sucesso</b> <b>Promover a educação para a cidadania</b> <b>Melhorar as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade</b> <b>Projetar a imagem do Agrupamento</b> pp 20/21
4. Estratégias/Projetos (o que fazer para alcançar os resultados?) Mobilização de parcerias	Mobilização de parcerias	Não é definido o critério de seleção dos parceiros/protocolo São enumeradas 33 instituições parceiras/protocolos para o desenvolvimento de projetos; São identificadas 9 parcerias/protocolos para a criação de novos recursos humanos pp 12/13	Não é definido o critério de seleção dos parceiros/protocolo  São identificadas 14 agentes da comunidade com o intuito de rentabilizar e partilhar recursos e saberes pp 13/14
	Identificação de atividades	São identificados projetos	São identificados projetos
	Articulação de atividades preconizadas pelo PEE	Não são identificadas	Não são identificadas
	Recursos/projetos mobilizados	<b>Espaços e serviços de apoio</b> Biblioteca; pavilhão gimnodesportivo; campo de jogos; internet; quadros interativos (2); equipamento audiovisual; sala de informática (3); estufa; horta. <b>Projetos em desenvolvimento</b> Desporto escolar Escolas promotoras de saúde Caça-cigarros Projeto oficina de cerâmica Prisma Grundtwig Projetos na área do ambiente Plano nacional de leitura Ler, ouvir e escutar Proteção civil Combate ao abandono escolar Projeto de tutoria PAMs (2º/3º ciclo) Festival de teatro escolar. P.15/16	<b>Recursos pedagógicos</b> Biblioteca/CRE; Salas de Estudo; Salas de informática Clubes: - ambiente; desporto escolar; clube europeu ;liga-te; música <b>Projetos</b> : - PNL; PAM; Desporto escolar; Educação para a saúde; eco-escolas; Projetos Europeus- Comenius; Cabaz solidário; Gabinete do aluno; Provar; Teatro/expressão dramática; pp12/13  <b>Oferta formativa/educativa</b> Oferta de escola: - cursos de Educação e Formação; cursos de formação de Língua Portuguesa para Estrangeiros; Serviço de Psicologia e Orientação Serviços de apoio educativo; Apoio Educativo; Educação Especial – Apoio Educativo Especializado/Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbação do Espectro do Autismo/Unidade de Apoio Estruturado para a educação de alunos com Multideficiência/Escola de referência para a intervenção Precoce na Infância. Gabinete do aluno AEC SAF-CAF. pp 15/17
5. Dinamização (que formas de pilotagem adotamos?)	Formatação da ação dinamizadora	“A Escola que Eu Quero” p.19	“Escola todos ” p. 20
	Envolvimento e mobilização dos gestores de topo	Conselho Pedagógico	“...os órgão de gestão e administração constituirão equipas de trabalho que permitam, em conjunto, promover o

			<i>ajustamento e apresentar o diagnóstico dos pontos fracos que necessitem da devida intervenção” p. 22</i>
	Envolvimento e mobilização dos gestores intermediários	Elementos do Conselho Pedagógico (Coordenadores), responsáveis pela concepção do PEE; Grupos Disciplinares; Serviço de Psicologia; Professores Titulares de Turma; Conselho de Docentes e Coordenadores de Ano. p.21	<i>“...O Conselho Pedagógico deverá proceder a uma avaliação interna do mesmo, considerando tanto o processo como o produto final do trabalho realizado...” p. 22</i>
<b>6. Envolvimento da comunidade (qual o contributo da comunidade para a elaboração, execução e avaliação do PEE?)</b>	Implicação na concepção do documento	<i>“Envolver ativamente toda a comunidade escolar”</i> p. 21 (não identifica a forma)	Não é feita referência
	Divulgação/difusão do documento	<i>“Necessidade de uma divulgação a nível individual e coletivo”.</i>	<i>“Divulgação entre os elementos da comunidade educativa: órgãos e estruturas educativas; sítios eletrónicos do Agrupamento; reprografia...” p. 22</i>
	Motivação/incitação/suporte para a execução do documento	Não é feita referência	Não é feita referência
<b>7. Regulação (que regras definimos para a eficácia do documento?)</b>	Congruência com o prescrito regulamentar	Apresenta uma estrutura simples Não identifica o envolvimento da comunidade nas diferentes fases do processo Não identifica a operacionalização da ação	Apresenta uma estrutura simples Não identifica o envolvimento da comunidade nas diferentes fases do processo Não identifica a operacionalização da ação
	Monitorização contínua dos processos	Equipa de autoavaliação/coordenadoras de departamento – relatórios de resultados a serem analisados em sede de disciplina (conhecimento pessoal) <b>Análise dos resultados</b> (no final do ano letivo) – estudo comparativo dos resultados escolares (verificação estatística dos resultados) por disciplina/turma/ano de escolaridade/abandono escolar/absentismo p. 21	<i>“...constituição de equipas de trabalho que permitam em conjunto promover o ajustamento e apresentar o diagnóstico dos pontos fracos que necessitem da devida intervenção... no final do triénio, o Conselho Pedagógico deverá proceder a uma avaliação interna do mesmo, considerando tanto o processo como o produto final do trabalho realizado, que deve ser analisado e refletido de forma a apontar orientações para o Projeto Educativo seguinte” p. 22</i>
	Verificação dos resultados/avaliação do impacto	<i>“No final de cada período letivo No final de cada ano letivo Análise dos resultados das avaliações Provas de aferição Exames Nacionais Análise dos resultados das avaliações em estudo acompanhado (PAM) Análise dos relatórios do SPO Análise dos resultados das atividades desenvolvidas em FC Atas dos conselhos de turma Inquéritos/questionários Relatórios Reuniões de CT” - p. 21</i>	<i>“Atas de reuniões/Planificações/Pautas Relatórios de avaliação/Relatórios PAM...projeto curricular de turma; Avaliação de Projetos; Registos de necessidades...; Relatórios de avaliação de atividades; Resultados obtidos...” pp 20/21</i>
	Reformulação de processos/capitalização da experiência	<i>“Reflexão/reformulação de procedimentos e introdução de reajustamentos necessários Identificação de medidas a tomar Reformulação do PCA/PCT e do PEA” p. 21</i>	<i>“... considerando tanto o processo como o produto final do trabalho realizado, que deve ser analisado e refletido de forma a apontar orientações para o Projeto Educativo seguinte” p. 22</i>



## **Anexo nº 2 – Análise SWOT da escola EB2,3**

### **PONTOS FORTES**

- Disponibilidade da Direção para ouvir/atender os elementos da comunidade educativa.
- Corpo docente dinâmico, estável e qualificado.
- Processos e tecnologias de informação e de comunicação existentes e performativos:
  - Email institucional;
  - Boletim eletrónico do Conselho pedagógico/conselho geral.
- Difusão de valores promotores da meritocracia e do sucesso escolar (quadros de valor e de excelência).
- Clima social promotor de bom entendimento, de entreatajuda e de cooperação interpessoal e intergrupar entre os vários atores da comunidade educativa:
  - Envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar:
    - Atividades temáticas (tradições; concertos; datas comemorativas; dia do agrupamento).
- Mobilização de estratégias e de processos de apoio ao desenvolvimento dos alunos:
  - Meta-avaliação (análise da avaliação sumativa – relatório síntese);
  - Apoios/tutoria/coadjuvação dentro e fora da sala de aula;
  - Oferta de atividades extra;
  - Apoio aos alunos/famílias mais carenciadas - cabaz solidário;
    - Apoio no lanche – manhã/tarde (Projeto Pera);
  - Atividades extracurriculares:
    - Clubes/Projetos:
      - Ambiente;
      - Música;
      - Desporto Escolar;
      - Põe-te em forma;
      - Teatro;
      - Visitas de estudo;
      - Sessões temáticas.
- Disponibilização de recursos facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem:
  - Bons recursos e dinâmicas da biblioteca.
- Localização do edifício da escola e envolvente de grande dimensão:
  - Fácil acesso e com diversidade de recursos:
    - Espaços verdes e de recreio amplos onde se inclui:
      - Estufa;
      - Árvores de grande porte;
      - Árvores de fruto;
      - Horta.

### **PONTOS FRACOS**

- Opções estratégicas e instrumentos de gestão global da escola deficientemente operacionalizada com baixa divulgação e envolvimento

- da comunidade educativa (ex. conceção, divulgação e implementação do projeto educativo e do Regulamento Interno).
- Redução da diversidade de oferta de atividades extra curriculares (Ex. teatro; dança; jogos de tabuleiro; pintura; modelagem).
  - Deficiente manutenção dos edifícios e dos espaços letivos:
    - Degradação das condições das salas de aula;
    - Degradação dos espaços exteriores.
  - Insuficiência de recursos humanos em funções de apoio - nº reduzido de assistentes operacionais com repercussões no funcionamento da escola:
    - Ruído na cantina;
    - Limpeza/manutenção das salas de aula;
    - Disciplina e comportamento inadequado dos alunos no recreio.
  - Elevado número de alunos por turma (Ex. Dificulta a diferenciação pedagógica)
  - Incongruência/desarticulação entre projetos de saúde assumidos e os recursos alimentares disponíveis:
    - Máquina de venda automática de alimentos;
    - Tipos de alimentos servidos no bufete dos alunos.
  - Procedimentos administrativos excessivos, consumidores da disponibilidade para a atividade docente:
    - Instrumentos de regulação e plataforma eletrónica rígida, lenta e com interface pouco amigável e insuficientemente protegidos ao nível da confidencialidade;
    - Demasiada abertura do sistema para o exterior;
    - Sobrecarga do horário dos professores com reuniões ao fim do dia.
  - Funcionamento dos serviços de apoio deficientemente articulados com as necessidades da comunidade educativa:
    - Papelaria;
    - Reprografia;
    - Bufete dos professores.

## **OPORTUNIDADES**

- Estágios profissionais em áreas relevantes para o funcionamento da escola (Ed. Física; Psicologia; Educadores Sociais/Assistente Social), dada a proximidade com escolas superiores com ligações com a autarquia.
- Diversidade e dimensão do espaço físico permitem alargamento/diversificação de atividades:
  - Salas de estudo e adequação dos equipamentos;
  - Apoios educativos;
  - Formação em TIC.
- Vizinhança com instituições relevantes para melhorar/complementar os processos de formação e desenvolvimento integral dos alunos:
  - Centro de Saúde
  - Equipamentos desportivos (ginásios e complexos desportivos) com acesso facilitado aos alunos;



- Empresas que facilitam experiências de aprendizagem complementares à formação escolar;
- Outras escolas públicas e privadas com as quais é possível cooperar e estabelecer sinergias;
- Centro de Emprego e Formação Profissional;
- Polícia de Segurança Pública - Escola Segura;
- Cruz Vermelha Portuguesa.
- Integração da escola na autarquia permite aceder a instituições e recursos que esta proporciona, nomeadamente:
  - Serviços sociais;
  - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco;

## **AMEAÇAS**

- Crescente burocratização e excesso de procedimentos do sistema de ensino nacional.
  - Horários dos professores sem espaço para a articulação/planificação conjunta
- Progressiva redução e escassez de recursos:
  - Elevado nº de alunos por turma;
  - Elevado nº de alunos com necessidades educativas especiais por turma;
  - Redução do nº de assistentes operacionais.
- Baixo/inadequado envolvimento de pais/encarregados de educação decorrentes da degradação das condições socioeconómicas.
  - Deficiente acompanhamento na vida escolar dos seus educandos.
- Diminuição da taxa de natalidade:
  - Aumento da competição entre escolas: oferta formativa pública/privada a servir a mesma população alvo.
- Políticas de governação do sistema educativo:
  - Regras do sistema de colocação de professores;
  - Excessiva rotação/instabilidade no corpo docente;
  - Ambiguidades da gestão da escola resultantes de deficiente articulação entre poder central e poder local.

**Sugestão das linhas orientadoras decorrentes da análise feita:**

Finalidades	Objetivos	Estratégias/Atividades
Promover o sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução do insucesso escolar;</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otimizar os apoios em sala de aula;</li> <li>• Otimizar o funcionamento dos recursos de apoio;</li> <li>• Ajustar a oferta formativa aos interesses dos alunos</li> <li>•</li> </ul>
Prevenir e combater o abandono e a exclusão social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução dos níveis de abandono e absentismo na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rentabilizar as parcerias, proporcionando experiências em contexto de trabalho real;</li> <li>• Proporcionar a aproximação dos alunos com espaços/escolas que desenvolvem formação alternativa;</li> <li>•</li> </ul>
Melhorar as condições dos diferentes espaços da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar ações de melhoria direcionadas para as condições dos espaços articuladas com os parceiros da instituição</li> <li>• Priorizar as áreas de intervenção, garantido aos alunos as condições facilitadoras de aprendizagens/formação;</li> <li>• Desenvolver com a comunidade educativa ações/projetos direcionados à recuperação dos espaços</li> </ul>
• Educar para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução de comportamentos de indisciplina;</li> <li>• Redução/controlo do absentismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar as ações de solidariedade;</li> <li>• Incrementar na comunidade escolar a formação pelos valores de cidadania;</li> <li>• Garantir que a comunidade educativa conhece as linhas orientadoras dos documentos que regem a escola – PEE/RI</li> </ul>

**Nota:** Tendo em conta a necessidade de o agrupamento/escola proceder à elaboração do novo PEE, este documento poderá ser usado e melhorado para o efeito.

### Anexo 3 - Consentimento informado



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(consentimento informado alunos)

Pedido de autorização para a colaboração da(o) sua/seu educanda(o) que envolve uma entrevista para um estudo sobre o Projeto Educativo de Escola, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto a realizar na escola EB 2,3.

Para auxiliar na análise das respostas dadas, a entrevista será gravada em registo áudio e transcrita para posterior análise de forma agregada, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A sua colaboração é fundamental para o sucesso deste trabalho.

Muito obrigada pela colaboração

Data: \_\_/\_\_/\_\_  
A/O encarregado de Educação

---



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Pedido de colaboração para o estudo sobre o Projeto Educativo de Escola.

No âmbito do mestrado em Ciências da Educação da faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, a presente entrevista tem o propósito de conhecer a opinião da comunidade educativa sobre o Projeto Educativo.

Para auxiliar na análise das respostas dadas, a entrevista será gravada em registo áudio e transcrita para posterior análise de forma agregada, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A sua colaboração é fundamental para o sucesso deste trabalho.

Muito obrigada pela colaboração

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Anexo nº 4 – Guião da entrevista



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

### Guião das Entrevistas

#### (Professores/Encarregados de Educação)

#### 1. Escola

- 1.1 Que imagem tem da escola?
- 1.2 Quais as características mais importantes?

#### 2 O projeto

- 2.1 Sabe/Conhece o PEE da escola?
- 2.2 Para que serve?
- 2.3 Como teve conhecimento dele?
- 2.4 Tem ideia de quem o faz?
- 2.5 O que pensa das metas expressas no PEE?
- 2.6 Qual a sua opinião sobre a missão expressa no PEE?

#### 3 O valor/impacto do projeto

- 3.1 Como caracteriza o PEE da escola?
- 3.2 Que importância atribui ao PEE na preparação da ação educativa?
- 3.3 Que ações da escola identifica para a concretização do PEE? Qual a sua opinião sobre elas?
- 3.4 Como caracteriza o papel da liderança da escola na gestão do PEE?
- 3.5 Indique por favor 2 a 3 sugestões de melhoria do PEE por exemplo ao nível da participação e da sua implementação?



## **Pessoal não docente**

### **1 Escola**

- 1.1 Que imagem tem da escola?
- 1.2 Quais as características mais importantes?

### **2 O projeto**

- 2.1 Sabe/Conhece o PEE da escola?
- 2.2 Para que serve?
- 2.3 Como teve conhecimento dele?
- 2.4 Como caracteriza o PEE da escola?
- 2.5 Tem ideia de quem o faz?
- 2.6 Qual a sua opinião sobre a missão da escola expressa no PEE?
- 2.7 O que pensa das metas expressas no PEE?

### **3 O valor/impacto do projeto**

- 3.1 Na sua opinião que meios são usados para garantir o sucesso dos alunos?
- 3.2 O que pensa sobre o modo como a direção organiza o funcionamento da escola?
- 3.3 Como caracteriza o papel da liderança no funcionamento da escola?
- 3.4 Que sugestões daria para a melhoria da escola?



**CATÓLICA PORTO**  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

## **Alunos**

### **1 Escola**

- 1.1 Que imagem tem da escola?
- 1.2 Quais as características mais importantes?

### **2 O projeto**

- 2.1 Sabe/Conhece o PEE da escola?
- 2.2 Para que serve?
- 2.3 Como teve conhecimento dele?
- 2.4 Como caracteriza o PEE da escola?
- 2.5 Tem ideia de quem o faz?
- 2.6 Qual a sua opinião sobre a missão da escola expressa no PEE?
- 2.7 O que pensa das metas expressas no PEE?

### **3 O valor/impacto do projeto**

- 3.1 Na sua opinião que meios são usados para garantir o sucesso dos alunos?
- 3.2 O que pensa sobre o modo como a direção organiza o funcionamento da escola?
- 3.3 Como caracteriza o papel da liderança no funcionamento da escola?
- 3.4 Que sugestões daria para a melhoria da escola?





## **Anexo 5 – Transcrição da entrevista**

### **P: Que imagem tens desta escola?**

R: Tenho a imagem de uma escola acolhedora, com um espaço físico bom, é grande e a parte humana é muito boa, pelo menos tenho ideia que há muita entreatajuda e companheirismo, pelo menos da minha parte tenho sentido isso sempre.

### **P: Se tivesses que falar desta escola a alguém que característica lhe destacavas?**

R: Destacava um corpo docente empenhado, que vão muito ao encontro dos alunos, tentam ver o lado humano dos alunos e que os ajudam. Alguns até são acusados de lhes dar mimo de mais e de os levar ao colo, mas eles também precisam. Vêm de um ciclo em que são muito acarinhados e chegam ao quinto ano e precisam de continuar a ser acarinhados, mas começar a incutir-lhes responsabilidades e os professores residentes, fazem isso muito bem e nós XXX às vezes temos que fazer o desmame de uma forma um bocadinho séria. Aspetos muito positivos.

### **P: De que modo os professores mais antigos, do quadro, como referiste, conseguem contagiar os professores que vão chegando de novo?**

R: O bom ambiente que se consegue sentir, eu sou XXX, essa transição não se nota tanto, quando vêm do primeiro ciclo para o segundo ciclo, mas sinto, por exemplo, quando vim trabalhar para esta escola vim para XXX, logicamente que alguns desses professores já não estão aqui na escola, mas sentia grande profissionalismo e a forma de contágio e de motivação para se dar continuidade a um trabalho desses é mesmo pelo exemplo e pelo brio profissional e acho que isso foi conseguido. Logicamente que os desafios do professor são tão grandes e a parte burocrática é tão extensa que muitas das vezes a motivação perde-se um bocadinho pela sobreposição de tarefas, pelo desgaste.

### **P: Conheces o projeto educativo da escola?**

R: sim. As linhas gerais.

### **P: Na tua opinião para que serve o documento?**

R: O documento serve para orientar alguns dos objetivos previstos pela escola: quer para a organização de atividades; quer para os alunos conseguirem atingir resultados positivos; quer para a integração desses mesmos alunos na escola, quer como bons alunos, quer como boas pessoas, sem esquecer outros organismos como a família, os clubes, são uma ponte muito importante para o êxito do projeto educativo.

### **P: São cooperadores?**

R: A Câmara fornece-nos sempre as grades para dividir o trajeto, os pais vêm muitas vezes ajudar nas atividades. Eu falo mais da XXX que é a área que melhor conheço. Acho que o PEE, linhas gerais é essencialmente isso. É fazer dos meninos melhores alunos. Proporcionar-lhes boas condições, as possíveis, para eles terem êxito e transmitir valores bons e positivos para eles não sentirem que a escola é só transmitir conhecimentos mas também valores.

**P: Como é que tiveste conhecimento do projeto educativo?**

R: Através dos documentos que nos são enviados pela direção, através dos documentos que estão no *site* da escola. No início do ano dou sempre uma vista de olhos

**P: Na qualidade de diretor de turma é-te fornecido na pasta de documentação no início do ano letivo**

R: É fornecido sim. Faz parte da documentação.

**P: O que pensas dos meios de comunicação usados pela escola para divulgar a informação, nomeadamente do projeto educativo?**

R: Atualmente os meios multimédia são os mais rápidos e chegam. Acho que é muito eficiente. (É uma forma muito prática) de resolver e de meio de transmissão. Neste momento a escola tem esse meio como base para o seu funcionamento, basta pensar no INOVAR, não faria sentido não o eleger como plataforma número um.

**P: Tens ideia de quem fez o projeto educativo?**

R: Sim eu acho que quem faz o projeto educativo tem de passar por professores representantes dos vários departamentos da escola, provavelmente elementos desses organismos que elegem as direções das escolas! Não sei provavelmente alguém da Câmara, da Junta, do Conselho Geral. Por acaso nunca me debrucei sobre isso nem nunca tive curiosidade. E, acho que faz sentido ser assim. Onde estão representados professores encarregados de educação, quase como um conselho pedagógico.

**P: Que ideia tens sobre o processo de elaboração do projeto educativo?**

R: Provavelmente quando o projeto educativo está a ser elaborado são feitas recolhas de informação. É uma área que, sinceramente não estou muito atento a isso. De certeza que são feitas recolhas de informação, análises estatísticas e análises de qualidade do PEE anterior para se fazer a ponte de um para o outro e então com novas exigências são propostos novos objetivos. Dentro dessa base, provavelmente é feito assim. E se não é assim, devia ser feita essa ponte para que se realizasse dessa maneira.

**P: Tendo em conta que já estás na escola há algum tempo, foi perceptível à comunidade educativa que estava a ser construído este projeto educativo que está agora a terminar?**

R: Há muitas iniciativas que vão variando. O projeto “Vida saudável” na escola que envolve a alimentação saudável, o exercício físico, uma vida saudável, tudo o que está nesse âmbito é algo transversal ao longo destes anos que eu estou aqui na escola. Logicamente que há sempre uma ou outra atividade que vai variando e quando as coisas estão relacionadas com este projeto educativo, claro que as pessoas e os alunos, estando atentas, principalmente os que acompanham o ciclo em que aqui estão, notam que há ali uma alteração de tema que provavelmente estará de acordo com o projeto educativo

**P: Tendo em conta o teu conhecimento da escola, o que alterarias na conceção do projeto educativo?**

R: Acho que daria mais voz ativa aos alunos, porque muitas das vezes ouvi-los e tentar sentir a perspetiva deles é importante para nós professores. Mesmo que a gente não concorde a escola também é deles e eles quando motivados fazem coisas espetaculares. Não nos podemos esquecer de... sermos só nós, os professores a lançar os foguetes e apanharmos as canas. Ouvi-los também, responsabilizá-los. Neste momento acho que é o maior desafio que nós, professores temos. É sentir que os alunos acham que nós, professores: a escola é nossa, que trabalhamos para nós; só queremos as coisas para nós. Centrarmo-nos mais nos alunos darmos-lhes mais responsabilidades e dar-lhes voz mais ativa. Era isso, independentemente de haver uma associação de estudantes ou não, que eu vejo pouca envolvimento da associação de estudantes

**P: Ainda não tem muita história**

R: Ainda não tem muita história, nem muita mística de fazerem isto ou aquilo porque provavelmente não há, se calhar um grupo que se empenhe e que faça coisas e que demonstre responsabilidade. Mas acho que quando eles são responsabilizados e têm uma tarefa, eles cumprem-na muito bem e acho, porque não ouvi-los, perscrutá-los e perceber o que têm a dizer, que ideias têm, o que gostariam, que escola é que eles gostariam de ter e dizer o que os alunos se comprometeriam para que essa escola fosse melhor. Não é só dizer que não queriam tantos trabalhos de casa. Verem a escola como a casa deles, deixá-la mais limpa, em vez de serem os professores a dizer – vai apanhar aquele papel, serem eles – olha estás a sujar a escola. Passarmos por aí! Sem ser aquela história dos pavilhões mais que não tem nada a ver, é um projeto que não tem um feedback muito positivo, porque acho que não é levado muito a sério.

**P: Se calhar porque não nasce da necessidade dos alunos.**

R: Não nasce deles dizerem – queremos uma escola mais limpa, mas ao quisermos vamo-nos comprometer em tê-la.

**P: O que pensas das metas expressas no projeto educativo?**

R: Sinceramente as metas do **projeto educativo** vou lê-las quando tenho que fazer a minha autoavaliação que tenho que refletir um pouco sobre isso. Se me perguntasses agora quais são eu não te sabia dizer quais eram. Mas acho que vão ao encontro dos objetivos. É o culminar dos objetivos e é, ao fim e ao cabo, os alunos melhorarem as competências deles, haver uma escola melhor e a envolvimento de todos nesse sucesso.

**P:Qual a tua opinião sobre a missão da escola expressa no projeto educativo?**

R: A missão do projeto educativo, é o caminho que se deve seguir para se conseguir atingir esses objetivos, ao fim e ao cabo, é o estabelecer um objetivo, são ao fim e ao cabo as estratégias para atingir esse objetivo. De uma maneira ou de outra o objetivo é alcançado em termos de avaliação, de resultados de exames nacionais, penso que a escola...tem-se feito um esforço grande para se promover bem o sucesso dos alunos, se bem que agora os desafios são muito grandes relativamente ao comportamento dos alunos, que não permite que os bons alunos possam ser melhores. Mas acho que a missão é mesmo essa. A missão é fazer chegar a bom-porto o que foi definido.

**P: achas que este documento está ajustado a esta escola ou poderia servir outra qualquer?**

R: Eu acho que há sempre ajustes a fazer. É como quase na nossa vida. A gente define um objetivo para nós e mesmo que a gente siga aquele caminho, vamos sempre seguir no caminho principal, mas há sempre várias formas de chegar até lá. Logicamente que, podia-se aproveitar, conforme já disse antes, podia-se aproveitar dar mais voz aos alunos, aproveitar as áreas práticas para motivar mais os alunos para a aprendizagem, haver um acompanhamento mais específico de grupos de alunos. Não é separá-los, estes são os bons aqueles são os maus, mas haver um programa de maior acompanhamento a alunos que precisam mesmo, e não é a alunos que se portam mal só, que muitas vezes isso é uma máscara deles. Eles em casa têm tudo e mais alguma coisa e depois aqui é que se lembram de arranjar problemas. É mesmo os alunos que precisam. Mas como te digo, se está de acordo! Penso que está adequado. Os princípios que têm sido definidos para o projeto educativo têm sido os corretos

**P: E que têm em conta a realidade deste contexto?**

R: Sim

**P: Como é que caracterizas o projeto da escola em termos de impacto na sua ação, no dia-a-dia da escola?**

R: sinceramente nunca tinha pensado nisso. Agora, vou-te falar da minha realidade. Na minha disciplina o projeto educativo está sempre presente em todas as aulas, porque os princípios do PEE em garantir que os alunos tenham melhores condições para aprenderem, tenham espaço suficiente e tempo para poderem exercitar as competências, para as atingirem e tentar dar-lhes responsabilidades para conseguirem atingir as competências deles, até mesmo a envolvimento de outros organismos. Porque ao fim e ao cabo, a envolvimento dos pais, dos XXX, acabam por estar presentes nas aulas todas. Eu acho que na minha área está muito de acordo com o projeto educativo.

**P: Por exemplo o trabalho que desenvolves no sentido de promover a formação integral, se não houvesse este documento – PEE - como farias? É ele que faz a diferença?**

R: Sinceramente acho que o projeto educativo poderia....

**P: Nos moldes em que ele está.**

R: Neste momento o projeto educativo está nos moldes de um documento, e a meu ver em termos físicos, está um bocadinho distante do que é a nossa prática diária. Logicamente que se o tivéssemos connosco, liamos uma vez e continuaríamos com a nossa prática normal. Logicamente que para haver uma maior envolvimento desse documento com a nossa prática se calhar, havia de haver opiniões mais diversas. Várias áreas contempladas. Quase como um plano anual de atividades. Os princípios são cinco, seis? Claro que está ali muita coisa aglutinada, mas, estendermos uma vasta área e abrangermos... as áreas práticas são específicas as áreas teóricas são mais específicas...aumentar, fazer subprincípios, por exemplo...

**P: Em que medida o projeto educativo influencia a preparação da ação educativa ao nível da planificação, articulação?**

R: Influência sempre, porque todas as atividades de todas as disciplinas visam o projeto educativo. Penso que todas as atividades vão ao encontro de um, dois ou três princípios ou dos objetivos do projeto educativo.

**P: Mas que se não existisse este ou outro projeto educativo, nós continuaríamos ou não a fazer esse tipo de atividades?**

R: Continuaríamos. Logicamente que o projeto educativo acaba por ser um barómetro, onde nos podemos basear para enquadrarmos as nossas atividades, mas sinceramente...

**P: Ele podia não existir?**

R: O projeto educativo faz o seu sentido e é importante, quanto mais não seja, uma equipa multidisciplinar que se reúna para pensar e para definir estratégias. Qual o rumo a seguir! O projeto educativo está muito bem e quem sou eu para dizer que ele não deveria existir? Acho que está muito bem. Mas deveria ser um documento mais dinâmico. Não precisava de esperar tantos anos para ser reformulado. Poderia ser ao final de cada ano letivo. Redefinido.

**P: Mas ele prevê**

R: Prevê? Então é minha ignorância

**P: Não. A questão está em que medida isso acontece. A comunidade educativa tem a perceção desse reajuste?**

R: Eu sinceramente toda a envolvência do projeto educativo, com a minha ação enquanto professor e os cargos que exerço na minha realidade tem sido um documento que está ali presente mas que não interage, o qual eu não consulto muitas vezes para poder realizar as minhas atividades. Mas quando o vou ler percebo que está em consonância com o que é feito.

**P: Disseste há pouco que devia ser mais dinâmico, como é que definias esse dinamismo? Que achegas darias para o tornar mais vivo?**

R: Envolver gente de várias áreas até os funcionários porque não? Os funcionários também têm uma palavra a dizer. Eu por exemplo como trabalho XXXX tenho uma perspetiva do lado humano dos funcionários muito grande. As aulas que dou aos meninos XXXX, primeiro se não fossem as funcionárias, eu, três quartos do trabalho que faço XXXX, não podia fazer. E depois, quando temos isto, é como em todo o lado, quando temos pessoas motivadas, nós conseguimos erguer um castelo, não é? Quanto mais não seja, uma leva a areia, outra leva o cimento ... e se calhar o dinamismo do projeto educativo, porque não envolver também a parte construtiva das auxiliares, que são pessoas muito importantes. Muito importantes na escola, porque há muitos alunos que desabafam, é com a senhora "x" e que é com elas que falam, e muitas das vezes essas opiniões, essas achegas se tivessem voz ativa, este PEE seria muito mais completo. Além de serem ouvidos os alunos, mas não é à toa, de uma forma séria, construtiva, e porque não irmos ao encontro do meio em que estamos, que é uma XXXXXX, uma XXXXX. Já temos muitas iniciativas desportivas, de concertos, culturais. Rentabilizá-las mais...logicamente que abrir a escola à comunidade já é feito de muitas maneiras. Os pais são convidados a estar em atividades, entrega de prémios, torneios...

**P: E até estarem em sala de aula**

R: Eles até têm o INOVAR, criar esta dinâmica, eu sei que não é fácil operacionalizar, uma coisa destas não é fácil. Mas porque não? Responsabilizar as pessoas. Porque muitas vezes estamos a dar a nossa aula

mas não temos a perspectiva do outro, que não está a ver bem mas não quer dizer, e o outro que não percebeu tudo e o outro que percebeu mais qualquer coisa e ok está tudo bem para mim, mas se calhar as opiniões dos dois vão fazer com que nós possamos dar uma aula melhor. Provavelmente este projeto educativo se se aproximasse mais da realidade o que é a escola? Sem criar uma utopia – sucesso escolar dos alunos, envolto numa nuvem... não é assim e nós sabemos que não é assim.

**P: Como identificas o papel da liderança na gestão do projeto educativo?**

R: Logicamente que a liderança implica ser alguém que orienta, que supervisiona. Sinceramente, olha, não sei que tipo de ação tem sido feita nesse aspeto. Acho que certamente a direção tem as suas formas. Liderar, lógico é a direção, os líderes, são os chefes por assim dizer e eles enviam as normas e nós temos que as cumprir melhor ou pior, temos que as cumprir. Agora, provavelmente, eles têm uma perspectiva da avaliação de todas estas estratégias que têm sido implementadas para que se atinja os objetivos. São enviados muitas vezes relatórios de avaliação que eu, provavelmente leio a minha parte e não sou muito atento a isso, mas lógico que alguém se calhar tem críticas que deveria ser uma liderança mais próxima, uma liderança mais tolerante...relativamente a este projeto educativo respeito a forma de liderança dele. Acho que tem sido feito de uma forma positiva.

**P: Que ações é que tu identificas que permitam a concretização do projeto educativo? E o que pensas delas?**

R: As ações que eu tenho conhecimento e que vão ao encontro do projeto educativo são todas elas que envolvem a interação dos alunos, com as várias áreas disciplinares. Ao fim e ao cabo, a realização do plano anual de atividades (PAA). A concretização de todas as atividades do plano anual de atividades vão ao encontro destes objetivos, e depois claro, alunos que percebem isso, trabalham, esforçam-se para atingir as competências e todos os professores que trabalham para que os alunos tenham êxito, que infelizmente é impossível que eles tenham todos êxito, todos nós somos diferentes, mas o objetivo acaba por ser esse, um bocadinho

**P: Não consegues identificar uma ação?**

R: Considero que, por exemplo, as sensibilizações que têm sido feitas quando se chamam polícias à escola para falar de violência no namoro, ou quando se chamam enfermeiras para falar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, quando se chamam psicólogas para falar do bullying, quando a escola se abre à comunidade para virem poetas, músicos, quando vêm até os próprios pais que têm experiências profissionais nas várias áreas e conseguem transmitir também valores experiências de vida, eu acho que isso é que é ser escola. Por exemplo quando há um grupo de professores loucos que levam os alunos para Londres, acho que não há melhor aula do que essa. Não há melhor

experiência, aprendizagem significativa. Eu por exemplo lembro-me perfeitamente do meu 9º ano, da minha professora de português se lembrar de dar a cada grupo de trabalho um episódio dos Lusíadas para encenar. Nós ficamos loucos com aquilo – a professora é louca, vamos agora fazer teatro - mas adoramos aquilo e foi a forma de a gente perceber. E por que não! A escola é isso, o que fica na nossa memória e é o nosso dínamo para aprendermos, e para despertamos a curiosidade de aprendermos

**P: Em que medida é que a escola está próxima dessa realidade que acabaste de descrever?**

R: Sim. A escola está muito próxima porque cria e dinamiza muitas dessas atividades. Aliás, o Dia do Agrupamento é um bom exemplo porque há “n” atividades, muitas atividades, exposições sobre trabalhos, e só mesmo quem vê. Nós, professores, que andamos ali a montar a barraquinha, temos uma perceção diferente. Mas há pais que percebem, alunos que percebem e que ficam contentes e sentem-se muito satisfeitos quando vêm por exemplo trabalhos deles expostos, vêm fotografias das atividades em que fizeram e por exemplo, vamos ter umas miúdas a dançar da escola, é ótimo elas poderem mostrar aos outros que sabem dançar e que se valorizam. Ao fim e ao cabo, estas atividades são ótimas para os alunos mostrarem que não só os “totós” que sabem bem de matemática, ou que não são os “cromos” que só sabem jogar à bola mas que sabem fazer outras coisas.

**P: Que sugestões darias para melhorar o PEE ao nível da participação e implementação na ação concreta? Tu já foste falando de algumas!**

R. Tornar o projeto educativo muito mais dinâmico e acessível e envolver todos os agentes da escola, desde o porteiro à cozinheira.

**P: E tornar o documento mais acessível como? Que formato?**

R. O Formato dele, neste momento é um documento que esteja escrito. Talvez reformular-se sempre no fim do ano, ouvindo os representantes de cada agente educativo e por que não, como se faz também uma exposição das várias atividades – o que é que fizemos este ano para ir ao encontro do projeto educativo? Fazer slides, exposições. Eu acho que essa forma de mostrar o projeto educativo seria muito mais aproximar a realidade, do que um documento que neste momento está na drop box.

**P: Muito obrigada pela tua colaboração**



## Anexo 6 – Análise de conteúdo do discurso dos participantes.

### Categorias e subcategorias

Categorias de 1º nível	Categorias de 2º nível	Categorias de 3º nível
<b>Contexto Escolar</b>		
	Imagem da Escola	Positiva
		Negativa
	Processos de Comunicação	
	Características da Escola	Relevante
		Irrelevante
	Processos de Articulação	
	Motivação dos Atores	
<b>Construção do Projeto</b>		
	Atores Envolvidos	
	Protagonismo dos Atores	
	Divulgação	
	Características/ especificidades	
<b>Funcionamento/Implementação do Projeto</b>		
	Características do Projeto	
	Missão	Específica
		Genérica
	Metas	Específicas
		Genéricas
	Conhecimento do Projeto	
	Relevância do Projeto	Instrumento diferenciador
		Instrumento irrelevante
	O Projeto na Formação do Agir	
	A Gestão/Regulação do Projeto	Alinhamento estratégico
		Liderança/Dinamização
		Alocação de Recursos
		Articulação/interfaces do Projeto
<b>Afinações ao Projeto</b>		
	Atores envolvidos	
	Protagonismo dos atores	
	Divulgação	
	Características/especificidades	

## Operacionalização das Categorias e subcategorias

Categorias de 1º nível Categorias de 2º nível Categorias de 3º nível	Operacionalização
<b>Contexto Escolar</b>	Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar a escola <u>Como os sujeitos percebem a escola?</u>
<b>Imagem da Escola</b>	Apreciações que refletem a valorização pelos sujeitos da imagem da escola
Positiva	Apreciações em que os sujeitos valorizam positivamente a imagem da escola
Negativa	Apreciações em que os sujeitos valorizam negativamente a imagem da escola
<b>Processos de Comunicação</b>	Apreciações que refletem o modo como os sujeitos percebem os processos de comunicação vigentes na escola.
<b>Características mais relevantes da Escola</b>	Apreciações que refletem as características que os sujeitos identificam como mais relevantes na escola.
Relevantes	Apreciações em que os sujeitos valorizam como positivas nas características da escola.
Irrelevantes	Apreciações em que os sujeitos valorizam como negativas nas características da escola.
<b>Processos de Articulação</b>	Apreciações que referem a importância atribuída pelos sujeitos aos processos de articulação dos subsistemas que interagem na escola.
<b>Motivação dos Atores</b>	Apreciações que os sujeitos fazem às dimensões motivacionais inerentes às suas atividades.
<b>Construção do Projeto</b>	Engloba as verbalizações associadas ao modo como os sujeitos percebem o processo de elaboração do PEE <u>Como os sujeitos percebem a elaboração do PEE?</u>
<b>Atores Envolvidos</b>	Apreciações que refletem a identificação dos atores que estiveram envolvidos na concepção/construção do PEE.
<b>Protagonismo dos Atores</b>	Apreciações que refletem a identificação do protagonismo dos atores que estiveram envolvidos na concepção/construção do PEE.
<b>Divulgação</b>	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades do PEE
<b>Características/Especificidades</b>	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos dos meios utilizados para difundir o PEE
<b>Funcionamento/Implementação do Projeto</b>	Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar o impacto do PEE na ação da escola. <u>Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?</u>
<b>Características do Projeto</b>	Apreciações que refletem as características que os sujeitos atribuem ao PEE.
<b>Missão</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem à missão do PEE.
Específica	Apreciações dos sujeitos que refletem o caráter singular da missão da escola.
Genérica	Apreciações dos sujeitos que refletem o caráter genérico da missão da escola
<b>Metas</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem às metas do PEE
Específicas	Apreciações dos sujeitos que refletem o caráter singular das metas do PEE
Genéricas	Apreciações dos sujeitos que refletem o caráter genérico das metas do PEE
<b>Conhecimento do Projeto</b>	Apreciações que refletem o conhecimento/desconhecimento dos sujeitos sobre a existência do PEE
<b>Relevância do Projeto</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem ao PEE na determinação da ação da escola.

Instrumento diferenciador	Apreciações que reconhecem o papel distintivo do PEE para a identidade da escola
Instrumento irrelevante	Apreciações que reconhecem o PEE como instrumento irrelevante para a identidade da escola.
<b>O Projeto na Formatação do Agir</b>	Apreciações que refletem o reconhecimento da influência do PEE na determinação da ação dos atores.
<b>A Gestão/Regulação do Projeto</b>	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre os processos de gestão/regulação subjacentes ao PEE
Alinhamento estratégico	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos da harmonização entre as opções estratégicas do projeto e a ação.
Liderança/Dinamização	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre o papel da liderança na gestão/regulação do PEE
Alocação de Recursos	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre os recursos mobilizados para a viabilização do PEE
Articulação/interfaces do Projeto	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre as articulações do PEE com os demais instrumentos de gestão da escola (por exemplo PAA, outros).
<b>Afinações ao Projeto</b>	Engloba verbalizações associadas a propostas de alteração do PEE Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?
<b>Atores envolvidos</b>	Verbalizações sobre os atores que devem ser desejavelmente envolvidos na concepção, implementação e avaliação de futuros PEE.
<b>Protagonismo dos atores</b>	Verbalizações sobre o protagonismo desejável dos atores envolvidos na concepção, implementação e avaliação de futuros PEE.
<b>Divulgação</b>	Apreciações que refletem as propostas dos sujeitos a formas de divulgação do PEE.
<b>Características/especificidades</b>	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades para futuras edições do PEE

### Frequência de Verbalizações por categoria/subcategoria.

Categoria de 1º nível- Contexto Escolar Como os sujeitos percebem a escola?		
Categoria de 2º nível		F
<b>Imagem da Escola</b>	Apreciações que refletem a valorização pelos sujeitos da imagem da escola	156
<b>Processos de Comunicação</b>	Apreciações que refletem o modo como os sujeitos percebem os processos de comunicação vigentes na escola.	45
<b>Características da Escola</b>	Apreciações que refletem as características que os sujeitos identificam como específicas da escola	147
<b>Processos de Articulação</b>	Apreciações que referem a importância atribuída pelos sujeitos aos processos de articulação dos subsistemas que interagem na escola.	64
<b>Motivação dos Atores</b>	Apreciações que os sujeitos fazem às dimensões motivacionais inerentes às suas atividades.	25
	<b>Total</b>	437

Categoria de 2º Nível Imagem da Escola Apreciações que refletem a valorização pelos sujeitos da imagem da escola			
Categoria de 3º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
Positiva	Apreciações em que os sujeitos valorizam positivamente a imagem da escola	<p><b>E1</b> “Então, foi a escola que eu andei durante 5 anos, a escola que eu já andei mais tempo.”</p> <p><b>E1</b> “Gosto da escola.”</p> <p><b>E1</b> “Acho que é uma escola muito bem estruturada”</p> <p><b>E1</b> “Toda a gente trabalha para um objetivo.”</p> <p><b>E1</b> “Não há rivalidades internas na escola.”</p> <p><b>E1</b> “Ou seja, todos os professores estão a trabalhar junto com a Direção, com a Associação de Pais.”</p> <p><b>E1</b> “Há um dinamismo muito grande entre os diferentes grupos.”</p> <p><b>E1</b> “O objetivo desta escola é criar, fazer com que os alunos sejam o melhor possível.”</p> <p><b>E1</b> “Que consigam seguir o que querem, sejam felizes por meio da educação.”</p> <p><b>E2</b> “A Direção funciona bem, acho eu, para já gosto.”</p> <p><b>E2</b> “Os professores são bons, gosto dos professores, ainda não me calhou nenhum professor que eu não gostasse e que achasse que foi um mau professor e pronto, acho que é isso.”</p> <p><b>E2</b> “A escola funciona bem, a cantina funciona bem.”</p> <p><b>E2</b> “Acho que está bem organizada, funciona bem e até quando às vezes falta um funcionário o outro vai para o outro pavilhão e andam assim em sistema rotativo.”</p> <p><b>E2</b> “Quando falta um professor temos a coadjuvação para assegurar a aula.”</p> <p><b>E2</b> “Sim e também é uma das vantagens da escola, eu acho.”</p> <p><b>E3</b> “É assim... eu acho que a escola está, em algumas situações... que vai, vai estando bem.”</p> <p><b>E3</b> “São sempre recebidos, raramente são mandados para trás.”</p> <p><b>E3</b> “Portanto, acho que a nossa escola oferece boas condições às pessoas...aos alunos que vêm para cá.”</p> <p><b>E4</b> “Sinto-me bem.”</p> <p><b>E4</b> “Gosto de estar aqui a trabalhar, sinto-me bem.”</p> <p><b>E4</b> “As instalações em alguns pavilhões são, pronto, precisam de grande manutenção, obras e assim”</p> <p><b>E4</b> “...numa interrupção vou à Direção e sugiro que se dê uma alteração nos vidros, na pintura, para que os alunos não continuem a estragar o que aparece danificado, mesmo que o arranjo dure pouco.”</p> <p><b>E4</b> “Para que os alunos quando regressam à escola verem tudo de cara lavada, levá-los a terem gosto por manter arranjado.”</p> <p><b>E4</b> “...mas como ambiente, acho que temos bom ambiente.”</p> <p><b>E4</b> “Sinto-me bem...”</p> <p><b>E4</b> “...sinto-me realizada...”</p>	122

		<p><b>E4</b> "...sinto-me bem comigo própria porque tento ter diálogo com as colegas e tento pronto, ser compreensiva entre as partes, pronto."</p> <p><b>E4</b> "E tento gerir o meu serviço da melhor maneira."</p> <p><b>E4</b> "Diria que me sinto bem que gosto de estar aqui."</p> <p><b>E4</b> "Gosto de toda a comunidade educativa."</p> <p><b>E4</b> "Gosto dos alunos."</p> <p><b>E16</b> "Para mim, é, confiança e dinamismo."</p> <p><b>E17</b> "Na minha opinião (...) trabalhar aqui é muito fácil."</p> <p><b>E17</b> "Aos alunos e á relação com os pais."</p> <p><b>E17</b> "A localização, características socioculturais, das pessoas daqui..."</p> <p><b>E17</b> "Aos alunos (...)"</p> <p><b>E17</b> "...á relação com os pais."</p> <p><b>E17</b> "...o interesse dos pais, ..."</p> <p><b>E17</b> "Gosto muito das caraterísticas..."</p> <p><b>E17</b> "Eu acho que é uma escola que atinge plenamente aquilo para que está consignada. O sucesso."</p> <p><b>E17</b> "Recomendo sempre esta escola em relação às escolas vizinhas."</p> <p><b>E14</b> "Não é uma escola perfeita."</p> <p><b>E14</b> "Nem é a escola que eu queria que fosse..."</p> <p><b>E14</b> "...mas acho que é uma escola segura, disciplinada, com bom ambiente,..."</p> <p><b>E14</b> "...com sucesso educativo."</p> <p><b>E5</b> "Daquilo que eu vejo, pela minha filha, tem mais organização do que aquela que eu vivi no meu tempo."</p> <p><b>E5</b> "Tem projetos para apresentar, tem estudos para apresentar."</p> <p><b>E5</b> "Têm o site, portanto, a plataforma que ajuda a aproximar o educando do próprio pai, para que possam estar mais interligados e, também perceber algumas reações dos professores."</p> <p><b>E5</b> "Quer, em comentários, quer em notas, quer nos sumários."</p> <p><b>E5</b> "Penso que há alguma preocupação em levar a cabo, alguma educação, literalmente, dos nossos educandos."</p> <p><b>E5</b> "Mas também de alguma área cívica que tentam implementar, talvez com algumas disciplinas, como por exemplo, saúde, ou tecnologia, tics, um pouco mais atrás."</p> <p><b>E5</b> "Quer em comportamento, que, enfim, que é um objeto, que me parece, que estão a integrar na escola."</p> <p><b>E5</b> "Uma escola pública, com muitos alunos, aonde eu sabia, ou imaginava que a minha filha teria que se saber integrar e teria que se saber desenrascar."</p> <p><b>E5</b> "Saber viver, em comunidade."</p> <p><b>E5</b> "Atendendo a que é uma escola tão grande, iria existir de certeza, alunos com melhor formação, com pior formação, quer a nível cívico, que em notas, e, achei que era uma boa oportunidade para ela estudar, aprender, mas também saber-se integrar na sociedade, para num futuro estar mais</p>
--	--	---

		<p>preparada.”</p> <p><b>E5</b> “Tenho a certeza, que se uma dúzia de pais passasse lá 3 horas na escola, estariam muito mais próximos de nós. Nós, escola. Associação de pais e escola.”</p> <p><b>E6</b> “No seu cômputo geral é positivo”</p> <p><b>E6</b> “Tem aspetos com certeza positivos, e...por ventura, tem aspetos um pouco menos positivos.”</p> <p><b>E6</b> “Acho que a generalidade dos elementos que cá estão, quer da parte docente, e aqui incluo também a direção, quer da parte de pessoal não docente, a generalidade, a grande esmagadora maioria dá o que tem, tenta fazer que as coisas corram bem...não sendo por vezes entendida nesse esforço, nomeadamente fora dos portões da escola.”</p> <p><b>E6</b> “E, às vezes isso gera problemas menos agradáveis entre as partes, mas, na generalidade, a parte humana que tem, tem tentado dentro da sua disponibilidade, do seu esforço, fazer a sua parte, contribuir para que as coisas aconteçam.”</p> <p><b>E6</b> “Refiro-me aos funcionários em concreto, há uma paciência por vezes, imensa, que eu não sei se teria tanta paciência.”</p> <p><b>E6</b> “Acho que, se isto acontecesse, dava-se um salto, na perceção dos pais. E se calhar nalgum respeito, pela própria escola.”</p> <p><b>E6</b> “...deveria haver oportunidade e todos os pais desta escola, poderem ao longo do ano, segundo uma planificação (...) terem oportunidade de, um dia no ano letivo, durante uma hora (...)poderem por ventura, estar no pavilhão X, poderem estar um bocadinho ao pé de um funcionário, poderem estar um bocadinho ao pé de um professor”</p> <p><b>E6</b> “...se calhar confrontados com as dinâmicas geradas (...) se calhar, ficar-se-ia a pensar um pouco diferente acerca da escola, e, do que é realmente aqui.”</p> <p><b>E6</b> “...nós termos este contacto, haver a possibilidade deste contacto resolvia-nos muitos problemas que muitas vezes vêm de fora para dentro.”</p> <p><b>E7</b> “...quando cheguei aqui fiquei realmente admirado pela positiva.”</p> <p><b>E7</b> “Quem me recebeu foi o diretor, depois foi a professora XXX que me fez o circuito, apresentou a escola e começou-me a falar um bocadinho nas metas que esta escola tinha e o porquê também, deste meu horário ...”</p> <p><b>E7</b> “...dei-me conta que estava numa realidade diferente que eu não estava habituado.”</p> <p><b>E7</b> “Já há muito que não estava numa escola que trabalhe por exemplo para resultados académicos a nível de exames.”</p> <p><b>E7</b> “E já não me lembrava do que é estar em contexto de sala de aula, marcar faltas de material, preparar os miúdos para os exames.”</p> <p><b>E7</b> “Estou numa escola de nível, numa escola que trabalha para os exames, deve ter uns pais quase sempre à beira da porta, porque estão pendentes dos filhos.”</p>
--	--	---

		<p><b>E7</b> "Fiquei logo com uma boa sensação e ao longo deste tempo tem correspondido ao que eu estava à espera."</p> <p><b>E7</b> "Um escola que trabalha para os exames, que tem alunos excepcionais, grande parte deles tem grande apoio em casa por parte dos pais, alguns pais até são, se calhar, um bocadito mais metidos na escola, se calhar do que o que deviam, mas demonstram preocupação e estão presentes e isso nota-se todos os dias."</p> <p><b>E7</b> "Quando se entra numa sala de aula, está-se num mundo à parte."</p> <p><b>E7</b> "...é importante que uma escola saiba qual é o grupo de miúdos que tem e quais as necessidades e realmente tem que fazer uma escolha."</p> <p><b>E7</b> "Sei que nesta escola pela opção de não ter cursos vocacionais é também para criar um certo ambiente propício para trabalhar"</p> <p><b>E7</b> "...a escolha que se faz para tentar ter só turmas do ensino regular e para trabalhar só em prol dos resultados dos exames, acho que é uma escolha que funciona e tem a ver também com os miúdos que tem."</p> <p><b>E7</b> "Não. Acho que há uma preocupação de haver uma taxa de sucesso a nível de escola"</p> <p><b>E7</b> "Acho que há uma reocupação em ter uma elevada taxa de sucesso nas disciplinas todas."</p> <p><b>E8</b> "Tenho a imagem de uma escola acolhedora, com um espaço físico bom, é grande..."</p> <p><b>E8</b> "...a parte humana é muito boa..."</p> <p><b>E8</b> "...tenho ideia que há muita entreatuda e companheirismo, pelo menos da minha parte tenho sentido isso sempre."</p> <p><b>E9</b> "Como uma escola ativa, com uma certa paz, por isso estou aqui há 19 anos, e até porque não sou daqui."</p> <p><b>E9</b> "Em termos globais."</p> <p><b>E9</b> "É um sítio onde me sinto bem."</p> <p><b>E11</b> "Parece-me uma escola que está inserida no meio urbano, na cidade."</p> <p><b>E11</b> "Em termos de imagem, acho que consegue transmitir para o exterior uma imagem de uma escola preocupada, que se empenha, que se esforça."</p> <p><b>E11</b> "Que tem um bom desempenho, bem maior no segundo ciclo, que no terceiro ciclo, há uma diferença, e a comunidade educativa apercebe-se disso também."</p> <p><b>E11</b> "Há uma discrepância nos resultados do terceiro ciclo e do segundo ciclo."</p> <p><b>E11</b> "Tem bons profissionais e outros menos bons, mas...quer mostrar a excelência para a escola e tem tido alguns aspetos de excelência e consegue mostrá-los."</p> <p><b>E13</b> "Uma escola que tenta ir ao encontro da realidade dos nossos dias, mas com alguma dificuldade."</p> <p><b>E13</b> "Prende-se com vários aspetos."</p> <p><b>E13</b> "Entre eles a própria estrutura da escola, as condições que a escola, tem como</p>
--	--	---

		<p>ofertas, não humanas, mas materiais, que dificultam, em certa medida, as mudanças.”</p> <p><b>E13</b> “Os próprios currículos, que não dependem dos professores, das escolas, são veiculados de cima, também não são, talvez os mais adequados aos alunos, à atualidade, ao que os alunos, sentem e necessitam.”</p> <p><b>E13</b> “Daí talvez a insatisfação que eles têm...”</p> <p><b>E13</b> “Cada escola tem que ter uma identidade, tem que ter um ponto forte, que vai dar resposta à sua filosofia mais alta, mas também que a identifique de fora, que lhe dê... quando fala daquela escola, aquela escola...é uma escola que?...”</p> <p><b>E15</b> “Tenho uma imagem boa.”</p> <p><b>E15</b> “A todos os níveis:”</p> <p><b>E15</b> “Quer a nível dos alunos, quer a nível dos professores, funcionários.”</p> <p><b>E15</b> “Apesar de ser uma escola pública e de ter todos os problemas inerentes às escolas públicas nas crises que vão sendo atravessadas...”</p> <p><b>E15</b> “...acho que muita gente veste a camisola da escola e acaba por, no global, ser uma escola, a nível global, de apreciação bastante positiva.”</p> <p><b>E15</b> “Às vezes ao verem os resultados.”</p> <p><b>E15</b> “Verem os alunos a passarem...”</p> <p><b>E15</b> “...verem os alunos por exemplo a saírem daqui e a voltarem para visitar, porque deixaram aqui boas memórias.”</p> <p><b>E15</b> “Prendemo-nos com essas pequenas coisas!”</p> <p><b>E15</b> “Às vezes um aluno que sai daqui que é bom aluno e que até diz que aprendeu...”</p> <p><b>E15</b> “Dizer que tem saudades da escola, do mimo da escola.”</p> <p><b>E15</b> “E eu acho que a escola também é isso.”</p> <p><b>E15</b> “Á parte dos bons resultados, que depois disso, tu avalias isso, a nível de percentagens...”</p> <p><b>E15</b> “Não têm a perceção dos resultados mas têm a perceção de quando chegam cá dentro, conhecer as turmas e até passarem por nós e dizerem – nunca estive numa escola com tão bons alunos...”</p> <p><b>E15</b> “...e depois eu acho que um professor que vem e vê um bom ambiente, integra-se no bom ambiente”</p> <p><b>E15</b> “...vejo colegas a irem almoçar todos juntos...”</p> <p><b>E15</b> “...vejo colegas a conversarem...”</p> <p><b>E15</b> “...por essas pequenas perceções da integração rápida.”</p> <p><b>E15</b> “Se eles chegassem e vissem uns para cada lado, não se integravam porque não tinham ninguém com quem se integrar.”</p> <p><b>E15</b> “A partir do momento em que vêm, que se integram e que vêm as pessoas em grupo, acabam por se integrar nos grupos.”</p> <p><b>E15</b> “Eu acho que sim, quer a nível de direção, pela perceção que tenho dos colegas, que dizem que são bem recebidos, a porta está aberta, que são poucas as escolas onde vêm isso, que podem ir lá pedir uma mudança de sala, um horário que nós</p>
--	--	---



		<p>sempre estivemos abertos.”</p> <p><b>E15</b> “Como por exemplo colegas que chegam porque vêm por um mês, os colegas contratados, que mando um <i>mail</i> e dizem – á já me contactaram, já me mandaram os materiais todos, já me disseram onde estavam as coisas!”</p> <p><b>E15</b> “É óbvio que há sempre coisas a gerir a melhorar.”</p> <p><b>E15</b> “Mas nunca ninguém me veio dizer por exemplo que a nível de direção de turma não tinha tido o apoio dos materiais.</p> <p><b>E15</b> “Nunca ninguém veio à direção perguntar – á não encontra o coordenador, não disse, ou...”</p> <p><b>E15</b> “sinto que há essa passagem de informação.”</p>	
Negativa	<p>Apreciações em que os sujeitos valorizam negativamente a imagem da escola</p>	<p><b>E2</b> “As instalações são um bocado más, umas salas que são um bocado foleirinhas.”</p> <p><b>E2</b> “As instalações é que são a parte negativa da escola.”</p> <p><b>E2</b> “...as salas no inverno são muito frias e no verão são super abafadas, o que interfere no rendimento...”</p> <p><b>E2</b> “...agora com o calor as pessoas ficam mais relaxadas.”</p> <p><b>E3</b> “...eu a nível do trabalho o que eu sinto às vezes é que não tenho informação de nada.”</p> <p><b>E3</b> “As coisas acontecem, as coisas vêm ter a mim, eu sei pelas pessoas que chegam à minha beira e que dizem que vão ter uma reunião, por exemplo ali no auditório mas eu não tenho conhecimento nenhum, entretanto chegou alguém e eu até cedi o auditório, depois tenho que ir pedir imensa desculpa para sair porque... portanto não tenho informação.”</p> <p><b>E3</b> “Neste campo, acho que falham.”</p> <p><b>E3</b> “...eu sinto que não tenho a informação.”</p> <p><b>E6</b> “Penso que fatores muito negativos, têm a ver com as instalações, são instalações com XXX.”</p> <p><b>E6</b> “As instalações manifestamente não têm ajudado, se calhar a conseguir atingir melhores objetivos, que se calhar poderiam ser colocados para esta escola.”</p> <p><b>E6</b> “...muitos pais não fazerem parte da solução, de não participarem.”</p> <p><b>E6</b> “De haver professores, que, consideram que os pais não têm que participar, portanto os pais têm que estar lá no seu canto.”</p> <p><b>E6</b> “Apenas ser chamados quando há um problema.”</p> <p><b>E6</b> “...às vezes isso gera problemas menos agradáveis entre as partes”</p> <p><b>E10</b> “Acho que os pais se preocupam demasiado com certas coisas, com a ação dos professores e não com a ação dos próprios filhos.”</p> <p><b>E10</b> “Questionam mais depressa o professor do que o próprio filho, quando é posta em causa a atividade que o aluno desempenha dentro da sala de aula, isso é completamente diferente daquilo a que estava habituada, nunca me passaria pela cabeça tal coisa.”</p>	34

		<p><b>E10</b> "...o que eu estava habituada a ver pelo ano passado, na experiência que tive não era nada assim."</p> <p><b>E10</b> "Os professores trabalhavam a par com os pais para que o aluno melhorasse e não o contrário."</p> <p><b>E10</b> "Aqui põem em causa o trabalho que o professor faz:- Porquê assim e não de outra forma?"</p> <p><b>E12</b> "Em termos de evolução eu acho que as coisas têm vindo a piorar principalmente em termos da exigência que era aquilo que eu gostaria que fosse uma escola – referência pela exigência, e não é, cada vez menos."</p> <p><b>E12</b> "E acho que já foi muito mais uma escola de exigência..."</p> <p><b>E12</b> "...até com algumas referências..."</p> <p><b>E12</b> "...até uma escola modelo, nalguns aspetos até..."</p> <p><b>E12</b> "...neste momento não considero que seja."</p> <p><b>E12</b> "Eu acho que o sistema também leva a que isso aconteça."</p> <p><b>E12</b> "Não posso comparar com outras porque não conheço e felizmente caí aqui e praticamente não percorri muitas escolas, tive essa sorte, portanto só tenho a imagem mesmo desta, não tenho termo de comparação..."</p> <p><b>E12</b> "...mas eu penso que tem muito a ver com as políticas educativas que vão surgindo que levam a que muitas vezes as escolas sejam forçadas a isto..."</p> <p><b>E12</b> "O que eu acho que é pena."</p> <p><b>E12</b> "Tenho muita pena."</p> <p><b>E12</b> "E nesse aspeto acho que o ensino privado, consegue ganhar pontos, porque do pouco que eu conheço, eles primam muito pela exigência; pela imagem da escola, e eu acho que aqui não é por aí."</p> <p><b>E12</b> "Nós deveríamos querer uma escola realmente de exigência, sermos exigentes, todos para os alunos, não é só passá-los porque queremos ficar bem na fotografia – Uma escola de Sucesso."</p> <p><b>E12</b> "Eu considero que já foi."</p> <p><b>E12</b> "Uma escola de grandes projetos, grandes iniciativas."</p> <p><b>E12</b> "Não considero que seja."</p>	
			<b>Total 156</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Processos de Comunicação</b> <b>Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar a escola</b> <b>Como os sujeitos percecionam a escola?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	Apreciações que refletem o modo como os sujeitos percecionam os processos de comunicação vigentes na	<b>E2</b> "É assim, a Dª XXX vai à sala ler, também há muitos cartazes espalhados pela escola a mostrar as atividades que vão ser realizadas." <b>E2</b> "Temos acesso a panfletos às vezes com as	

	<p>escola.</p>	<p>informações.”  <b>E2</b> “Acho que a informação é bem transmitida.”  <b>E2</b> “Acho que nunca me falhou nenhuma informação que eu necessitasse ou que eu gostasse de participar numa atividade que não me tivesse chegado, nunca aconteceu.”</p> <p><b>E3</b> “Comunicação para nós já disse que é péssima.”  <b>E3</b> “As informações não nos chegam.”  <b>E3</b> “Eu por exemplo, sei que hoje foram os exames do 4º ano porque sou uma pessoa interessada e fui perguntando aos professores, porque há colegas minhas que chegaram aqui de manhã e não sabiam se era o 4º, se era o 6º!”  <b>E3</b> “Gostaríamos que de vez em quando se fizesse uma reunião até para ver o que está bem e o que está mal.”  <b>E3</b> “Até para tentarmos ajustar às vezes as coisas mas não! É para fazer e pronto.”  <b>E3</b> “É para fazer, ninguém nos diz mais nada.”</p> <p><b>E4</b> “Alguma alteração que haja, a escola tem o nosso email, depressa nos chega a informação.”  <b>E4</b> “Quando não é via internet, chega os documentos que eu ponho em qualquer sítio, informação de exames ou qualquer aviso, comunicação para se passar para quem chegar ali, para se dirigir para dar uma informação.”  <b>E4</b> “O senhor diretor chega-nos a informação”  <b>E4</b> “Há sempre qualquer coisa que falha, mas isso... é normal até a mim podem-me dar qualquer coisa e eu dizer - olha falhou!”</p> <p><b>E16</b> “... agora toda a gente usa Internet, ou quase toda a gente, a maior parte...”</p> <p><b>E17</b> “Se calhar é um dos pontos que deveria ser melhorado”  <b>E17</b> “São favoráveis.”  <b>E17</b> “ Não são é de fácil acesso a toda a gente.”  <b>E17</b> “Quem tem que aceder à informação tem que procurar aceder com regularidade, com interesse, embora tenha dificuldades em fazê-lo.”</p> <p><b>E5</b> “Não me parecem desadequados.”  <b>E5</b> “A plataforma pode abranger 100 % da informação.”  <b>E5</b> “Atendendo a que nós sabemos que muitos pais não estão lá permanentemente, ou, porque não têm acesso à internet, todas as indicações mais importantes vêm sempre, num autocolante, uma circular na caderneta do aluno...”  <b>E5</b> Não estou a ver muitos mais meios de comunicação que cheguem aos pais.”  <b>E5</b> “Se for uma espécie de SMS que possa sair automática, mas, se calhar aí, já exige outros meios de trabalho informático, que não sei até que ponto, é que estão...”  <b>E5</b> “Continuar a estar junto da associação de pais, para que, quem está na gestão possa enviar para os delegados de turma, o pedido de divulgação, difundir essas informações.”  <b>E5</b> “Eu sei que nem sempre é fácil, o tempo nem sempre é muito, muitas vezes a</p>
--	----------------	--

		<p>informação já vem em cima da hora...”</p> <p><b>E5</b> “Penso, que poderia ir um pouco mais além na comunicação.”</p> <p><b>E5</b> “Contudo, quem quer estar realmente informada, quem quer estar interessado, tem os meios indispensáveis para se manter informado a cada passo.”</p> <p><b>E7</b> “Acho adequada”</p> <p><b>E7</b> “É tudo através de email, mas acaba depois por ter também o suporte papel, por vezes não tão adequadamente como deveria ser...”</p> <p><b>E7</b> “...mas a nível geral acho que funciona muito bem.”</p> <p><b>E7</b> “Atualmente os meios multimédia são os mais rápidos e chegam.”</p> <p><b>E8</b> “É uma forma muito prática (...) e de meio de transmissão.”</p> <p><b>E8</b> “Neste momento a escola tem esse meio como base para o seu funcionamento, basta pensar no XXX, não faria sentido não o eleger como plataforma número um.”</p> <p><b>E9</b> “Eu acho que ela é disponibilizada”</p> <p><b>E9</b> “Está em nós, que não aproveitamos o que nos é disponibilizado.”</p> <p><b>E12</b> “Nós temos acesso a quase toda a informação via email e, depois também acho que há por parte de todos os docentes da escola muito desinteresse.”</p> <p><b>E12</b> “Mas, se calhar podia ser divulgada de outra forma.”</p> <p><b>E12</b> “Envolver mais as pessoas.”</p> <p><b>E13</b> “O problema da maior parte das escolas é da comunicação, a dificuldade que existe em que a mensagem passe.”</p> <p><b>E13</b> “Que passe na forma como nós queremos que ela seja lida e não, cada um, com interpretações diferentes.”</p> <p><b>E15</b> “já falamos muito em comunicação e em divulgação e já chegamos muito à conclusão que as coisas estão disponíveis para toda a gente e que são divulgadas pelos meios corretos.”</p> <p><b>E15</b> “Os meios são os corretos, estão nos sítios certos.”</p> <p><b>E15</b> “E diversificados.</p> <p><b>E15</b> “A internet está disponível para todos os elementos: funcionários, professores, pais, do agrupamento.”</p>	
			<b>Total</b> <b>45</b>

<b>Categoria de 2º Nível</b>			
<b>Caraterísticas da Escola</b>			
<b>Apreciações que refletem as características que os sujeitos identificam como específicas da escola.</b>			
Categoria de 3º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
Relevante	Apreciações em que os sujeitos valorizam positivamente na escola	<p><b>E1</b> “Acho que é uma escola extremamente preocupada com os alunos.”</p> <p><b>E1</b> “A característica que eu tenho é que há um cuidado.”</p> <p><b>E1</b> “Cada aluno é um aluno e não um número.”</p>	102

		<p><b>E1</b> "Cada aluno é tratado como uma pessoa, tem um cuidado igual a todos os alunos."  <b>E1</b> "Trata todos por igual tendo em conta a necessidade de cada um."  <b>E1</b> "Não há alunos especiais."  <b>E1</b> "...não tem preferidos."  <b>E1</b> "Acho que é uma escola que nunca recusa nada aos alunos do que pode fazer..."</p> <p><b>E2</b> "As funcionárias são muito simpáticas, gosto muito e os professores também."  <b>E2</b> "Para já não tenho razões de queixa"  <b>E2</b> "Os professores são bons, tenho tido bons professores, as funcionárias também, a cantina é boa, a comida é boa."  <b>E2</b> "As funcionárias são simpáticas, muito acessíveis, conseguimos facilmente chegar a elas e combinar coisas com elas e tal."  <b>E2</b> "Os professores são exigentes, são trabalhadores, nunca tive um professor irresponsável, que há por aí, mas eu nunca tive."  <b>E2</b> "Eu acho que a escola quer o melhor para os seus alunos e quer ter bons resultados."  <b>E2</b> "...os professores são pessoas experientes, estão sempre preocupados em tirar dúvidas, no final da aula (...) se tivesse uma dúvida pontual eles tiravam."  <b>E2</b> "Acho que se preocupam."</p> <p><b>E3</b> "...temos que realçar que temos uma cantina que, aqui à volta, já quase ninguém tem assim uma cantina destas"  <b>E3</b> "Não se empurra o trabalho para ninguém."  <b>E3</b> "...acho que a escola presta um bom serviço à comunidade"  <b>E3</b> "...eu acho que presta mais à comunidade que propriamente aos trabalhadores porque primeiro os pais são muito bem recebidos aqui dentro."  <b>E3</b> "...até porque eu já trabalhei no PBX, também e apercebi-me disso"  <b>E3</b> "São sempre recebidos, raramente são mandados para trás."  <b>E3</b> "Está bem definido as coisas que têm que ser feitas."  <b>E3</b> "Gosto de trabalhar aqui."</p> <p><b>E4</b> "É eu ter uma boa relação com a comunidade educativa, com professores....com funcionários"  <b>E4</b> "Recomendava."  <b>E4</b> "Recomendava e eu vou dizer à senhora porquê (...),eu estou num paraíso"  <b>E4</b> "Eu felizmente também tenho bom feitio"  <b>E4</b> "E também sei contornar a situação."  <b>E4</b> "falar com alguém que tem um feitio mais especial, eu entro de outra forma"  <b>E4</b> "A gente tem que se ajustar."</p> <p><b>E16</b> "A proximidade entre toda a gente: os alunos e os professores; os alunos e os funcionários; os alunos e a Direção; os pais."  <b>E16</b> "Uma proximidade entre todas as pessoas que trabalham, entre os professores, principalmente os que já estão há bastantes anos na escola."  <b>E16</b> "Acho que é uma relação de proximidade"</p>	
--	--	--	--

		<p><b>E17</b> “A localização – XXX...”</p> <p><b>E17</b> “caraterísticas socioculturais, das pessoas daqui...”</p> <p><b>E17</b> “o interesse dos pais...”</p> <p><b>E17</b> “Gosto muito das caraterísticas...”</p> <p><b>E17</b> “Desde logo, os professores”</p> <p><b>E17</b> “Na minha opinião, o professor que esteja bem consigo próprio, que esteja bem com o grupo de trabalho, dá aulas de uma forma perfeitamente normal e com prazer.”</p> <p><b>E17</b> “É pouca a mobilidade”</p> <p><b>E17</b> “Dá alguma estabilidade ao corpo docente e se calhar dá alguma garantia aos pais.”</p> <p><b>E17</b> “A XXX sabemos que precisa de intervenção, mas as XXX, estão e desejam-se.”</p> <p><b>E17</b> “Acho que tem uma boa qualidade de ensino.”</p> <p><b>E17</b> “Os colegas são fantásticos.”</p> <p><b>E17</b> “Há um bom ambiente de trabalho.”</p> <p><b>E17</b> “A entrega dos professores”</p> <p><b>E17</b> “Nos tempos que correm, acho que isso faz toda a diferença”</p> <p><b>E17</b> “A única coisa que eu acho é mesmo a paixão por aquilo que fazem.”</p> <p><b>E14</b> “Eu acho que é a escola onde os professores e os alunos gostavam de estar.”</p> <p><b>E14</b> “Onde existe liberdade, não a habitual liberdade de expressão, (...)”</p> <p><b>E14</b> “...onde existe liberdade de se exprimir, de fazerem as coisas que entenderem, dentro das regras do próprio sistema educativo.”</p> <p><b>E5</b> “O que tem de muito bom (...) os professores a maior parte são professores ativos e preocupados e isso é interessante.”</p> <p><b>E5</b> “Eu penso que as pessoas podem ficar tranquilas que os alunos são ali muito bem tratados.”</p> <p><b>E5</b> “Porque os professores querem saber...”</p> <p><b>E5</b> “...fazem projetos, tratam os projetos, fazem pesquisas com os alunos, fazem trabalhos de grupo.”</p> <p><b>E5</b> “Vão vendo, vão avaliando, falam com eles.”</p> <p><b>E5</b> “Têm reuniões intercalares com eles de forma a ajudá-los, e eu acho, que isso é bastante importante.”</p> <p><b>E5</b> “É aquilo que eu vejo de melhor nesta escola.”</p> <p><b>E6</b> “Eu penso que a parte humana”</p> <p><b>E6</b> “Tenho que ir por aí, pela parte humana”</p> <p><b>E6</b> “Nós hoje não temos aquilo que tínhamos há alguns anos atrás...continuamos a ter, mas já não tão, acentuado, não tão evidenciado.”</p> <p><b>E6</b> “Que é, uma estrutura docente relativamente estável.”</p> <p><b>E6</b> “Não tínhamos grandes alterações à estrutura docente.”</p> <p><b>E6</b> “Continuamos a ter (...) mas, apesar de tudo, tirando as exceções que aí aparecem e que se calhar deveriam estar a fazer outra coisa, que não a dar aulas.”...”</p> <p><b>E6</b> “<i>Não tínhamos grandes alterações à estrutura docente, ...</i>”</p> <p><b>E6</b> “<i>...hoje se calhar, sente-se um bocadinho mais, fruto das aposentações, fruto até mesmo,</i></p>
--	--	---

		<p><i>dos concursos que tiveram as suas regras, de alguma forma alteradas."</i></p> <p><b>E6</b> "No cômputo geral, continuo a ressaltar o esforço da componente humana."</p> <p><b>E7</b> "A primeira coisa que eu falava era dos miúdos, dos alunos."</p> <p><b>E7</b> "São bons alunos, educados, coisa rara, para mim."</p> <p><b>E7</b> "A educação tu vês na própria roupa, no material, na maneira como eles se sentam, como te cumprimentam."</p> <p><b>E7</b> "Estas pequenas coisas, o facto de ficarem sentidos ou envergonhados com alguns comentários que o professor possa fazer."</p> <p><b>E7</b> "O facto de ficarem aflitos por exemplo se não trazem um lápis é irreal, isso já não existe."</p> <p><b>E7</b> "Quando eu falo com os meus colegas que também passaram por outras escolas do meu género, obviamente que a primeira coisa que eu quero dizer é que estou numa escola em que há um aluno que é capaz de chorar porque não fez o trabalho de casa."</p> <p><b>E8</b> "Destacava um corpo docente empenhado, que vão muito ao encontro dos alunos, tentam ver o lado humano dos alunos e que os ajudam"</p> <p><b>E8</b> "O bom ambiente que se consegue sentir..."</p> <p><b>E8</b> "...grande profissionalismo e a forma de contágio e de motivação para se dar continuidade a um trabalho desses..."</p> <p><b>E8</b> "...pelo exemplo e pelo brio profissional e acho que isso foi conseguido."</p> <p><b>E9</b> "Quando aqui cheguei a característica que saltava era uma escola que já defini: ativa, com várias atividades extra para os alunos..."</p> <p><b>E9</b> "...haver sempre o cuidado para algo mais abrangente, o contacto com o aluno, a formação do aluno em geral."</p> <p><b>E9</b> "...a preocupação de grande quantidade de atividades para dar resposta precisamente a essa parte extra da aula em si, do currículo formal, pelo menos."</p> <p><b>E9</b> "Acho que foi estando de uma forma diferente."</p> <p><b>E11</b> "A Imagem do exterior é que há uma preocupação do sucesso..."</p> <p><b>E11</b> "...uma preocupação muito grande em proporcionar aos alunos o máximo de apoios possíveis, o máximo de horas possíveis na escola."</p> <p><b>E11</b> "Mas, a escola investe muito nessa área."</p> <p><b>E11</b> "Apoios, apoios, apoios...acho que é uma mais-valia, e a comunidade educativa apercebe-se disso."</p> <p><b>E11</b> "A escola tudo faz, em termos de apoios para apoiar os alunos que ficam cá."</p> <p><b>E11</b> "Isso é prioridade absoluta, tentar apoiar para que tenham o maior sucesso possível. A escola, isso, faz."</p> <p><b>E11</b> "A seleção dos docentes que vão dar o 7º, 8º e 9º também não é aleatória."</p> <p><b>E11</b> "Há alguma escolha dos docentes nesse sentido."</p> <p><b>E12</b> "Acho que em termos de espaço físico, acho que é excepcional"</p>	
--	--	--	--

		<p><b>E13</b> “Embora eu já esteja cá há muitos anos, e as coisas vão evoluindo, umas vezes para melhor, outras para pior, esta escola tinha uma relação entre o corpo humano, uma boa relação,...”</p> <p><b>E13</b> “...uma relação de investimento.”</p> <p><b>E13</b> “Trabalhar sem pensar em horas, sem pensar em...”</p> <p><b>E13</b> “E, com o assoberbar de tarefas que nos são exigidas, acaba por esse espírito se ... perder, porque as pessoas não têm já capacidade para o desenvolver.”</p> <p><b>E13</b> “E... ficam meia dúzia de pessoas, que vão tentando fazer o melhor são capazes, mas já também com pouca força.</p> <p><b>E13</b> “Mas isso não depende só de quem dirige a escola.”</p> <p><b>E13</b> “Depende de todo o sistema, o que torna as pessoas insatisfeitas”</p> <p><b>E13</b> “Trabalham, trabalham, trabalham e não vêm melhores resultados.”</p> <p><b>E13</b> “Está-se a perder.”</p> <p><b>E15</b> “Se formos pelo positivo, é uma escola velha no edifício, nova em tudo o resto, ...”</p> <p><b>E15</b> “porque até as pessoas que estão cá há mais anos, continuam a ter energia e vontade de fazer projetos, de trabalhar para os miúdos.”</p>	
Irrelevante	Apreciações em que os sujeitos valorizam negativamente na escola	<p><b>E2</b> “As instalações é que são a parte negativa da escola.”</p> <p><b>E3</b> “A nível de negativo, acho que,...”</p> <p><b>E3</b> “...o que realço também aqui, e não é positivo,...”</p> <p><b>E3</b> “...não, pronto, é negativo, é os miúdos.”</p> <p><b>E3</b> “Sempre os mesmos miúdos a fazer as asneiras todas que eles querem, e mais algumas.”</p> <p><b>E3</b> “É nós, muitas vezes, termos que assistir a essas asneiras (...) sem podermos fazer nada, porque é para irmos levandol!”</p> <p><b>E3</b> “Porque o que eu sinto é que se faz pouco.”</p> <p><b>E3</b> “Quando eu faço uma comunicação (...) como funcionária ao fazer a comunicação, aconteceu alguma coisa grave e eu gostaria também de ter algum conhecimento de que o que eu fiz valeu a pena!”</p> <p><b>E3</b> “E teve aquele efeito. Não”</p> <p><b>E3</b> “Não se sabe de nada.”</p> <p><b>E3</b> “Quem faz as comunicações (...)por vezes fazemos de conta que não estamos a ouvir, não estamos a ver, precisamente por isto, porque depois ninguém nos diz mais nada.”</p> <p><b>E3</b> “Parece que se faz um, sigilo ali”</p> <p><b>E3</b> “Não deviam dizer sequer quem fez a participação. E disse!”</p> <p><b>E3</b> “ Nós estamos inseguras”</p> <p><b>E3</b> “Os que se portam mal eu conheço-os todos não é?”</p> <p><b>E3</b> “Mas também digo muitas vezes que tenho um carro lá fora e eu não vou dizer mais nada, acerca disso!”</p> <p><b>E3</b> “Inseguras. Nós estamos inseguras”</p> <p><b>E3</b> “Isso só mostra o medo que nós também temos!”</p> <p><b>E3</b> “Que eles ameaçam-nos direto! Diretamente!”</p> <p><b>E3</b> “Isto é um aspeto negativo, mas, eu também</p>	45



		<p>não conheço os das outras escolas!”</p> <p><b>E3</b> “...eu sinto-me muito mal quando nas salas estão meninos destacados do ensino especial (...) e começam a empurrar, isso aborrece-me imenso.”</p> <p><b>E3</b> “Isso às vezes também mostra que não consigo fazer nada por eles.”</p> <p><b>E3</b> “Então eu estou aqui e tenho que conseguir fazer alguma coisa por eles.”</p> <p><b>E3</b> “Isso também me aborrece um bocado!”</p> <p><b>E4</b> “A característica que me salta, é negativa, que me custa por exemplo de inverno, as salas que são um bocado desagradáveis, pronto, desconfortáveis (...).”</p> <p><b>E4</b> “Porque eu vou por exemplo, de manhã vou a um pavilhão de Inverno, frio terrível.”</p> <p><b>E4</b> “De Verão um calor que é desconfortável estar numa sala de aula, tanto para os alunos, quer para os senhores estar numa sala de aula desconfortáveis.”</p> <p><b>E4</b> “Com frio ou com calor.”</p> <p><b>E4</b> “Em questão que eu penso em questão de ... de rendimentos ... há pessoas que dizem que não se sente, que os garotos chegam cá fora.... “</p> <p><b>E4</b> “Mas e questão de a gente gostar, sentir-se bem.”</p> <p><b>E4</b> “Agora a gente ou chega de tarde a uma sala, um calor de morrer ou um frio de rachar, acaba por ser um bocadito... que era o que eu ....”</p> <p><b>E5</b> “A nível de negativo, continuamos sempre a falta de apoios, de pessoas que possam orientar os meninos e ajudá-los e manter alguma ordem.”</p> <p><b>E5</b> “É tão básico”</p> <p><b>E5</b> “De negativo é as condições que eu vejo na escola, que oferecem aos funcionários, docentes, não docentes, secretaria, quer, aos nossos alunos.”</p> <p><b>E5</b> “Os pavilhões, a humidade dentro das salas de aula, o frio que eles passam.”</p> <p><b>E5</b> “Faltas de materiais.”</p> <p><b>E5</b> “De condições na biblioteca, nos computadores.”</p> <p><b>E5</b> “Uma série de situações que eu acho que falta ali.”</p> <p><b>E5</b> “Os pavimentos não são certos, muito facilmente eles caem...”</p> <p><b>E5</b> “É os troncos das árvores que estão muito fora e faz com que eles caiam também.”</p> <p><b>E5</b> “O aspeto negativo, para mim, é ao nível das condições físicas e de recursos”</p> <p><b>E12</b> “Perde-se em muita coisa.”</p> <p><b>E12</b> “Acho que se tem perdido muito.”</p> <p><b>E12</b> “Acho que estamos a entrar num caminho muito negativo.”</p> <p><b>E15</b> “Se formos pelo negativo, é uma escola velha”</p>	
			<p><b>Total</b> <b>147</b></p>

<b>Categoria de 2º Nível</b> <b>Processos de Articulação</b> <b>Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar a escola</b> <b>Como os sujeitos percebem a escola?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	<p>Apreciações que referem a importância atribuída pelos sujeitos aos processos de articulação dos subsistemas que interagem na escola.</p>	<p><b>E1</b> “Eu acho que deveria ser construído numa articulação entre todos os participantes, docentes e não docentes,...”</p> <p><b>E3</b> “Temos outras funções.”</p> <p><b>E3</b> “Também temos que estar com os miúdos, se eles caem como nós que temos que os por a pé;”</p> <p><b>E3</b> “... se eles choram somos nós que temos que puxar pelo lado positivo para ver se aquilo passa.”</p> <p><b>E3</b> “Ver o que se passa.”</p> <p><b>E3</b> “A maior parte de nós chega ao pé dos diretores de turma e falamos sobre os alunos, que alguns diretores de turma agradecem imenso porque não sabiam o que estava a acontecer.”</p> <p><b>E16</b> “...acho que às vezes há uma certa resistência da parte dos mais velhos aos mais novos,...”</p> <p><b>E16</b> “...porque veem ideias novas que podem abalar com algumas práticas que temos instituídas e às vezes não é muito fácil,...”</p> <p><b>E16</b> “...embora tenhamos que acompanhar o evoluir da educação, das práticas educativas.”</p> <p><b>E17</b> “De intervenção direta mesmo no currículo dos alunos.”</p> <p><b>E17</b> “... o professor do segundo ciclo porque é que não pode acompanhar o aluno em certas horas, em certas disciplinas no terceiro ciclo.”</p> <p><b>E17</b> “As características dos professores são diferentes.”</p> <p><b>E17</b> “O professor do terceiro ciclo não têm a mesma postura, estará certamente à espera de alunos mais maduros e mais interessados, com outra postura.”</p> <p><b>E17</b> “Os alunos quando vão do segundo para o terceiro ciclo ainda têm pouca autonomia, precisam de um acompanhamento mais próximo.”</p> <p><b>E17</b> “Se pudéssemos articular dessa forma, uma vez que este agrupamento até está a praticar esse tipo de horários, coadjuvações e tudo o mais.”</p> <p><b>E17</b> “Acho que a coadjuvação não se deveria prender só da forma como está a ser feita.”</p> <p><b>E17</b> “Mas sim, com intervenção dos professores ao longo dos ciclos dos alunos.”</p> <p><b>E17</b> “Eu vou a uma sala em cada uma dessas horas, vou ajudar a dar aulas diferentes.”</p> <p><b>E17</b> “O objetivo da nossa coadjuvação é dar aulas diferentes.”</p> <p><b>E17</b> “Não é dar exatamente o que o colega está a dar no português, por exemplo.”</p> <p><b>E17</b> “Vamos por exemplo representar um texto.”</p> <p><b>E17</b> “Diferentes pedagogias.”</p> <p><b>E17</b> “Outra abordagem.”</p> <p><b>E17</b> “O objetivo é aumentar o gosto e o interesse nos alunos.”</p> <p><b>E17</b> “É não cansar, abordar os conteúdos de</p>	

		<p>uma forma mais lúdica.”</p> <p><b>E17</b> “articulação no sentido mesmo da palavra, porque a articulação que existe hoje em dia é à pressão.”</p> <p><b>E17</b> “Articular não é reunir para falar de um tema uma vez.”</p> <p><b>E17</b> “Não. Articular é estar presencialmente no percurso pedagógico da criança, desde o pré, até, neste caso até ao nono ano.”</p> <p><b>E17</b> “Que houvesse equipa.”</p> <p><b>E14</b> “Eu acho que, falta-nos pensar seriamente em agregar atividades, embora, nós tenhamos feito e esforçamo-nos por isso em agregar uma atividade no sentido de pensar que, estão aqui todas as disciplinas e vamos trabalhá-la, a atividade em função de todas as disciplinas”</p> <p><b>E14</b> “Nós continuamos ainda a dizer que vamos ao museu e vai lá a História, no entanto no museu, não está lá a música, poderá estar, não está o português, a matemática.”</p> <p><b>E14</b> “É o que falta.”</p> <p><b>E14</b> “Para o ano, se calhar porque vai haver uma aplicação no XXX para as atividades, se calhar é capaz de ser mais fácil desenvolver uma atividade, o tal “bilhete de identidade da atividade”, de dizer que nessa atividade todas as disciplinas deveriam participar.”</p> <p><b>E14</b> “Agora que falta pensarmos um bocadinho na criação de uma atividade que fosse pluridisciplinar, que fosse trabalhada por todos, eu sei que há escolas que fazem isso com facilidade, nós ainda não fazemos isso, com a facilidade com que deveríamos fazer.”</p> <p><b>E6</b> “Vejo toda a pertinência em haver, interligação e em o projeto educativo ser o documento de chegada, mas que ao mesmo tempo, também serve, para, muitas vezes determinar o ponto de partida.”</p> <p><b>E6</b> “Alguns exemplos (...) que me dá a convicção, que são pensados, tendo por base, aquilo que é o projeto educativo, ou aquilo que são as metas definidas para este agrupamento.”</p> <p><b>E6</b> “Outras, são manifestamente reação áquilo que é a dinâmica da escola.”</p> <p><b>E6</b> “E, portanto, deveria haver essa ligação.”</p> <p><b>E8</b> “Porque muitas vezes estamos a dar a nossa aula mas não temos a perspetiva do outro, que não está a ver bem mas não quer dizer, e o outro que não percebeu tudo e o outro que percebeu mais qualquer coisa e ok está tudo bem para mim,...”</p> <p><b>E8</b> “...se calhar as opiniões dos dois vão fazer com que nós possamos dar uma aula melhor.”</p> <p><b>E8</b> “As aulas que dou aos meninos da educação especial, primeiro se não fossem as funcionárias, eu, três quartos do trabalho que faço com eles, não podia fazer.”</p> <p><b>E10</b> “Acho que deveria haver mais interligação entre os diferentes ciclos.”</p> <p><b>E10</b> “Entre o segundo e o terceiro ciclo acho que há uma grande separação, que eu não via o ano passado.”</p> <p><b>E10</b> “O trabalho mesmo de preparação de aulas era ligado com o segundo e terceiro ciclo.”</p> <p><b>E10</b> “E isso às vezes era mais vantajoso porque</p>
--	--	--

		<p>havia uma partilha maior de experiências, de materiais e mesmo na preparação de aulas era feita em conjunto. Não era cada um por si.”</p> <p><b>E10</b> "O que eu noto aqui, tudo bem que a escola é maior, há muitos mais professores do que a minha experiência do ano passado, mas, mesmo assim, acho que conseguiam coordenar-se para que funcionasse a interligação, mesmo depois a passagem dos alunos do sexto para o sétimo não fosse tão diferente.”</p> <p><b>E10</b> "Havia uma gestão dos conteúdos que não permitiam por colocações tardia ou pelo problema que houvesse, o que não fosse dado num ano, o professor sabia o que tinha que trabalhar no outro ano.”</p> <p><b>E10</b> "Permitia uma melhor gestão dos conteúdos de um ciclo para o outro.”</p> <p><b>E10</b> "Sim, mesmo em relação aos professores que davam o apoio.”</p> <p><b>E10</b> "Nem sempre o professor do apoio era o professor titular.”</p> <p><b>E10</b> "A planificação era conjunta.”</p> <p><b>E13</b> "Se as pessoas conseguissem perceber a articulação.”</p> <p><b>E13</b> "Portanto, eu acho que não é o que está no papel que está mal, eu acho que é a dificuldade que sentimos em promover essa articulação.”</p> <p><b>E13</b> "isto é como uma árvore, tem vários ramos e o tronco da árvore às vezes não está lá para segurar os ramos.”</p> <p><b>E13</b> "Falta um pouco aquela base de sustentação que dê a articulação às coisas.”</p> <p><b>E13</b> "Tem que ser pela Direção.”</p> <p><b>E13</b> "Não pode ser pelo Conselho Pedagógico, porque o Conselho Pedagógico não manda nada. O Conselho Pedagógico é consultivo.”</p> <p><b>E13</b> "Não sei se tem o impacto que deveria ter, por falta de articulação...”</p> <p><b>E13</b> "Eu acho que falta essa parte da articulação.”</p> <p><b>E13</b> "É falta de articular as coisas.”</p> <p><b>E13</b> "É falta do tronco.”</p> <p><b>E15</b> "A nível disciplinar articulamos o PEE porque, criamos as planificações de acordo com ele.”</p> <p><b>E15</b> "...mas por exemplo a nível do ambiente sempre que isso surge articulamos.”</p> <p><b>E15</b> "Neste momento, os meus alunos estão a fazer um trabalho que apesar de ser de física é de física ligado ao dia-a-dia e com a parte da preservação do ambiente, de uma cultura de cidadania, de respeito, porque vão ser os futuros cidadãos.”</p>	<p><b>Total</b> <b>64</b></p>
--	--	--	-----------------------------------

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Motivação dos Atores</b> <b>Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar a escola</b> <b>Como os sujeitos percebem a escola?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	<p>Apreciações que os sujeitos fazem às dimensões motivacionais inerentes às suas atividades.</p>	<p><b>E3</b> "A maior parte das vezes já estamos tão desmotivados, que é para fazer e nós também já nem sequer dizemos nada - olha se calhar desta forma seria melhor...., não!"</p> <p><b>E3</b>"Até já sugeri que nos enviásse por <i>email</i>, tendo em conta que não somos ouvidos, ou de vez em quando até nos fazemos ouvir porque ficamos chateados e aí vai!"</p> <p><b>E3</b> "Se eu for para uma reunião disposta a espalhar informação, já não vou disposta a ouvir ninguém..."</p> <p><b>E3</b> "...nós temos alturas em que faltam 5 e 6 pessoas e nós temos que fazer o trabalho delas, alguém que está acima dizer – olhe obrigada, vocês estiveram bem fizeram um bom trabalho, correu bem!"</p> <p><b>E3</b> "Agora os reconhecimentos que nós temos aqui é – cá, já se fez, sempre se fez, até já houve menos pessoas - quer dizer, isto desmotiva."</p> <p><b>E3</b> "Desmotiva, eu por acaso não sou pessoa de desmotivar nem de me deixar levar por aquilo que as outras pessoas dizem"</p> <p><b>E3</b> "E essa colega só se foi embora de tarde porque ouviu uma coisa que não gostou, esforçou-se mas o trabalho não foi reconhecido..."</p> <p><b>E3</b> "Que houvesse um reconhecimento do esforço que é feito por nós. Isso conta muito."</p> <p><b>E3</b> "...nós já sabemos que não vamos ganhar mais por isso porque somos pagos ao mês, mas fica bem."</p> <p><b>E3</b> "Fazíamos com mais vontade, depois começamos a olhar de lado uns para os outros e depois é muito chato, muito chato, muito chato..."</p> <p><b>E6</b> "...do que nos chega à escola; de alguma desmotivação que para todos os efeitos existe; de todos esses fatores, acho que a representatividade dos órgãos existentes, nalguns casos, não os posso generalizar de A, a Z da mesma, acho que as pessoas estão, porque estão!"</p> <p><b>E6</b> "Vamos para um conselho pedagógico, e às vezes parece, que estão, porque estão! E..., alguém as designou para estar!"</p> <p><b>E6</b> "Não temos todos a mesma motivação."</p> <p><b>E6</b> "Uns, vamos lá para tentar realmente fazer alguma diferença, poder contribuir com uma gotinha. E, outros vamos lá, porque...até fomos escolhidos para lá estar."</p> <p><b>E8</b> "...aproveitar as áreas práticas para motivar mais os alunos para a aprendizagem, haver um acompanhamento mais específico de grupos de alunos."</p> <p><b>E8</b> "quando temos pessoas motivadas, nós conseguimos erguer um castelo..."</p> <p><b>E8</b> "Logicamente que os desafios do professor são tão grandes e a parte burocrática é tão</p>	

		<p>extensa que muitas das vezes a motivação perde-se um bocadinho pela sobreposição de tarefas, pelo desgaste.”</p> <p><b>E11</b> “...acho que temos tido, preocupação, motivação, temos tido impulsionar, dando o exemplo...acho que daria nota positiva.”</p> <p><b>E12</b> “Mas, a desmotivação é tremenda.”</p> <p><b>E12</b> “Eu noto isso.”</p> <p><b>E12</b> “De ano para ano, as pessoas estão cada vez mais, desmotivadas, cada vez mais desmotivadas.”</p> <p><b>E12</b> “Também tem a ver com o sistema. Mas nós também não temos tido assim muitas motivações.”</p> <p><b>E12</b> “Não nos motiva em demasia.”</p> <p><b>E12</b> “Acho que há que nos cativar também de outra forma.”</p>	
			<b>Total</b> <b>25</b>

<b>Categoria de 1º nível – Construção do Projeto</b> <b>Como os sujeitos percecionam a elaboração do PEE?</b>		
<b>Categoria de 2º nível</b>	<b>Operacionalização</b>	<b>F</b>
<b>Atores envolvidos</b>	Apreciações que refletem a identificação dos atores que estiveram envolvidos na conceção/construção do PEE.	43
<b>Protagonismo dos atores</b>	Apreciações que refletem a identificação do protagonismo dos atores que estiveram envolvidos na conceção/construção do PEE.	32
<b>Divulgação</b>	Apreciações que refletem a perceção dos sujeitos dos meios utilizados para difundir o PEE	86
<b>Caraterísticas/Especificidades</b>	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades do PEE	46
	<b>Total</b>	<b>207</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Atores Envolvidos</b> <b>Engloba as verbalizações associadas ao modo como os sujeitos percecionam o processo de elaboração do PEE</b> <b>Como os sujeitos percecionam a elaboração do PEE?</b>			
<b>Categoria de 2º nível</b>	<b>Operacionalização</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>F</b>
	Apreciações que refletem a identificação dos atores que estiveram envolvidos na conceção/construção do PEE.	<p><b>E2</b> “Não será o diretor?”</p> <p><b>E2</b> “O presidente do conselho geral?”</p> <p><b>E3</b> “...o projeto educativo é feito em conselho pedagógico, certo? Não?”</p> <p><b>E3</b> “Acho que os professores têm mais conhecimento.”</p> <p><b>E3</b> “Em geral ou é da parte das senhoras que está lá...”</p> <p><b>E3</b> “Lá no pedagógico ou do conselho geral”</p> <p><b>E3</b> “Mas em geral vem do conselho pedagógico para o conselho geral para aprovarmos ou não.”</p> <p><b>E16</b> “...uma comissão que saiu do Conselho Pedagógico....”</p> <p><b>E17</b> “Não tenho ideia”</p>	

		<p><b>E17</b> “Tenho ideia que o projeto educativo chega ao conselho geral e depois pronto, a gente analisa, vê como está...”  <b>E17</b> “...depois há uma aprovação que chega ao conselho geral.”</p> <p><b>E14</b> “Foram as Coordenadoras de departamento, elemento da Associação de Pais, não foram alunos, 1 elemento do pessoal não docente também,...”  <b>E14</b> “...julgo que foi a equipa de autoavaliação da altura - XXX, também colaboraram, podiam não estar a trabalhar no grupo...”  <b>E14</b> “...cada qual deu as suas partes de colaboração.”  <b>E14</b> “Foi as EB1 que estavam separadas do grupo.”</p> <p><b>E6</b> “Não me recordo.”  <b>E6</b> “Mas creio que é uma equipa que é obviamente feita, e que envolve toda a comunidade.”  <b>E6</b> “Onde estão pais, se fizerem parte...”  <b>E6</b> “...onde estão docentes...”  <b>E6</b> “...onde poderá estar a direção, não creio que tivessem estado diretamente ligados.”</p> <p><b>E7</b> “Penso que será uma equipa definida pelo diretor e que participa na elaboração do PEE”</p> <p><b>E8</b> “...tem de passar por professores representantes dos vários departamentos da escola...”  <b>E8</b> “Onde estão representados professores encarregados de educação,...”  <b>E8</b> “...quase como um conselho pedagógico.”</p> <p><b>E9</b> “À partida deveria ser toda a escola e depois haver alguém que concentre o sentir da escola e depois claro, para ser quem concentre o sentir da escola tem que ser a partir de coordenadores, de direção.”  <b>E9</b> “ Ou uma equipa que concentre todos esses sentires.”  <b>E9</b> “...poderão estar outros elementos, acho que até é importante que estejam outros elementos que não sejam estes”  <b>E9</b> “Esses outros elementos, já à partida já estes têm que ser obrigados, que seja alguém que tenha mais gosto por este tipo de tarefa.”  <b>E9</b> “Além de professores? Funcionários, também importante e alunos? Eu duvido os alunos nesta facha etária...”  <b>E9</b> “Depois temos a comunidade. Com um peso menor.”</p> <p><b>E10</b> “Tenho ideia que deve ser através do conselho pedagógico”  <b>E10</b> “E outros elementos da equipa educativa.”</p> <p><b>E11</b> “Não sei se é o pedagógico, se é alguma comissão para o efeito.”  <b>E11</b> “Ou se é o conselho geral, eu estou lá há pouco tempo ainda.”</p> <p><b>E12</b> “Não, não tenho.”  <b>E12</b> “O grupo de trabalho que o elaborou? Não, não tenho.”</p>	
--	--	---	--

		<p><b>E13</b> "Elementos da Associação de pais ...."</p> <p><b>E13</b> "Tinha todos os representantes em Pedagógico."</p> <p><b>E13</b> "Não tinha representantes de pessoal não docente, que na altura já não faziam parte"</p> <p><b>E15</b> "foi muito com base nos coordenadores de departamentos."</p> <p><b>E15</b> "Os de disciplina já foram por vias travessas."</p> <p><b>E15</b> "Os coordenadores dos diretores de turma também participaram."</p>	
			<b>Total</b> <b>43</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Protagonismo dos atores</b> <b>Engloba as verbalizações associadas ao modo como os sujeitos percebem o processo de elaboração do PEE</b> <b>Como os sujeitos percebem a elaboração do PEE?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	<p>Apreciações que refletem a identificação do protagonismo dos atores que estiveram envolvidos na conceção/construção do PEE.</p>	<p><b>E3</b>"Conselho pedagógico está representado por vários níveis..."</p> <p><b>E3</b> "É assim, o projeto educativo é feito em conselho pedagógico, certo?"</p> <p><b>E3</b> "Acho que os professores têm mais conhecimento."</p> <p><b>E4</b> "Lá no pedagógico ou do conselho geral"</p> <p><b>E4</b> "Mas em geral vem do conselho pedagógico para o conselho geral para aprovarmos ou não."</p> <p><b>E16</b> "Professores dos vários ciclos. Mas só professores "</p> <p><b>E17</b> "De o delinear a responsabilidade máxima é sempre do diretor "</p> <p><b>E17</b> "Mas creio que o pedagógico tem um papel preponderante"</p> <p><b>E14</b> "É o Conselho Pedagógico,..."</p> <p><b>E14</b> "... tem que ser o Conselho Pedagógico, porque o PEE é aprovado pelo Conselho Pedagógico"</p> <p><b>E14</b> "...vai ser o Conselho Pedagógico a decidir."</p> <p><b>E6</b> "Mas meto os docentes..."</p> <p><b>E6</b> "...obviamente que se têm que meter os pais,..."</p> <p><b>E6</b> "...mas tem que se meter a direção."</p> <p><b>E7</b> "Penso que deve haver um representante da sede do Agrupamento como das várias escolas que fazem parte do agrupamento,..."</p> <p><b>E7</b> "...também representantes dos encarregados de educação..."</p> <p><b>E8</b> "Sim eu acho que quem faz o projeto educativo tem de passar por professores representantes dos vários departamentos da escola, ..."</p> <p><b>E8</b> "...provavelmente elementos desses organismos que elegem as direções das escolas!"</p> <p><b>E8</b> "Não sei provavelmente alguém da</p>	



		<p>Câmara,...”  <b>E8</b> “...da Junta,...”  <b>E8</b> “... do Conselho Geral”</p> <p><b>E9</b> “À partida pelas funções do coordenador de departamento,...”  <b>E9</b> “...os coordenadores devem lá estar, quer de departamento, quer de diretores de turma.”  <b>E9</b> “A direção também deve estar e cada vez há mais peso na direção”</p> <p><b>E11</b> “...provavelmente foi feito em pedagógico e aprovado em conselho geral,”</p> <p><b>E12</b> “Eu penso que por detrás das pessoas que estiveram na sua elaboração, foram pessoas que estão no conselho geral”  <b>E12</b> “Ou elementos que também estiveram no conselho pedagógico!”</p> <p><b>E13</b> “O projeto educativo tem que ser algo, construído, essencialmente com as ideias de quem dirige a escola.”  <b>E13</b> “Qualquer projeto, tem que ter um grupo de trabalho que vai trabalhando nele”  <b>E13</b> “...a Direção é que decide  <b>E13</b> “A partir do momento que o projeto educativo tem como base o projeto Municipal. Aquilo que for a filosofia do Município também vai ter que ser a nossa filosofia.”</p> <p><b>E15</b> “...eu associo a um grande trabalho dos coordenadores.”</p>	
			<b>Total 32</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Divulgação</b> <b>Engloba as verbalizações associadas ao modo como os sujeitos percecionam o processo de elaboração do PEE</b> <b>Como os sujeitos percecionam a elaboração do PEE?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	<p>Apreciações que refletem a perceção dos sujeitos dos meios utilizados para difundir o PEE</p>	<p><b>E2</b> “Através do diretor de turma.”  <b>E2</b> “Normalmente no início do ano passam sempre um PowerPoint a dizer o PEE, o que é que a escola tem, por exemplo virtualmente, tem o site da escola, os blogs da biblioteca e assim, e nesse PowerPoint diz que há um projeto educativo.”</p> <p><b>E3</b> “O projeto educativo chegou a mim porque eu acedi a ele no nosso site e passei-lhe os olhos.”  <b>E3</b> “se nós nos interessarmos pelos projetos e pelo que existe na escola, nós temos.”  <b>E3</b> “Basta-nos aceder ao nosso site que está lá e procurar, que está lá!”  <b>E3</b> “Se não quiser também posso ir à reprografia e pedir à colega que me empreste...”</p> <p><b>E4</b> “Ele de certeza que chegou. Se calhar até o tenho comigo.”</p>	

		<p><b>E16</b> “Os meios.... São o site da escola,...”  <b>E16</b> “...está na reprografia, ...”  <b>E16</b> “...na secretaria,...”  <b>E16</b> “...é público,...”  <b>E16</b> “...mas se calhar o site, é a forma mais prática, (...), e acho que é um meio acessível!”  <b>E16</b> “Não sei se toda a gente o conhece!”  <b>E16</b> “E penso que, se calhar aí, nas estruturas intermédias, poderia haver maior divulgação”  <b>E16</b> “Apesar, dele ser público, e penso que qualquer professor ao trabalhar num determinado contexto, deveria conhecer as linhas orientadoras desse contexto.”  <b>E16</b> “...Mas se calhar, haver algum tratamento no início do ano, quando os trabalhos arrancam, no início do ano, haver alguma parte dessas estruturas intermédias, uma parte das reuniões, ser focada para o conhecimento do PEE.”  <b>E16</b> “Sim, porque há documentos que tens de saber, seja o regulamento interno, seja o PEE.”  <b>E16</b> “Principalmente esses dois, acho que deveriam ser do conhecimento de toda a gente.”</p> <p><b>E17</b> “Ele neste momento está acessível a todos “  <b>E17</b> “Não tenho a certeza, mas, quase a certeza que toda a gente recebeu no email, e, que deverá estar perdido por aí.”  <b>E17</b> “Deve fazê-lo passar em formato de papel para todas as pessoas, enviá-lo para o email, que eu até acho que foi feito isso”  <b>E17</b> “Eu acho que deve ser enviado todos os anos.”  <b>E17</b> “Nem que seja para lembrar que existe o projeto educativo.”  <b>E17</b> “...não precisamos de consultar todos os dias, então deixa estar no email, quando precisar eu vou lá buscar.”  <b>E17</b> “Deixa estar na nuvem, é de fácil acesso a quem consegue e gosta.”  <b>E17</b> “Se calhar é um dos pontos que deveria ser melhorado”  <b>E17</b> “Porque, eu quase que aposto que muita gente nem sequer abriu o documento do projeto educativo. Se calhar deveria ser melhorado, resumido, talvez.”  <b>E17</b> “Se nós temos um site temo-lo é agora, passamos muito tempo sem termos situação nenhuma.”  <b>E17</b> “Agora depositamos tudo nas nuvens.”  <b>E17</b> “Muita gente não está preparada sequer para saber trabalhar com isso”  <b>E17</b> “por causa da idade que vai tendo, e, se calhar não vou dizer que se acomodaram, mas deixaram passar um bocadinho a evolução tecnológica, e, para essas pessoas é muito complicado aceder a uma nuvem para ir consultar um documento desta natureza.”  <b>E17</b> “desajuste em relação ... à consulta, a quem o consulta.”  <b>E17</b> “Em termos de publicitação, poderia ser melhor, claro que sim.”  <b>E17</b> “Mas deve ser lembrado todos os anos, e acaba por ser.”</p>
--	--	---

		<p><b>E14</b> “São os nossos meios.”</p> <p><b>E14</b> “Há as limitações que temos.”</p> <p><b>E14</b> “Mas julgo que foi amplamente divulgado por toda a gente.”</p> <p><b>E14</b> “os meios que utilizamos: plataformas de trabalho, quer o nosso site, quer o nosso email, serviu para divulgá-lo...”</p> <p><b>E14</b> “Também sabemos que é um documento que não é lido, discutido ou analisado por toda a gente, mas isso é a norma de toda a gente.”</p> <p><b>E5</b> Ou então, arranjar alguma forma de, os próprios alunos fazerem chegar, a casa aos pais, o que está a ser desenvolvido.”</p> <p><b>E5</b> “Até mesmo na plataforma do INOVAR, uma nota. E, em que ponto está.”</p> <p><b>E5</b> “ O que está a ser trabalhado.”</p> <p><b>E6</b> “...acho que a escola em termos de comunicação, disponibiliza”</p> <p><b>E6</b> “...temos outra vez o site ativo, esteve inativo, não, por responsabilidade da escola, mas, por responsabilidade da tutela.”</p> <p><b>E6</b> “Não temos aqui neste caso, Facebook, mas muitas recorrem a esse meio”</p> <p><b>E6</b> “O site tem de certa forma a informação que é necessária.”</p> <p><b>E6</b> “Agora, na comunicação de alguns temas, penso que, quer através da caderneta, quer muitas vezes através do envio por correio eletrónico, porque a escola tem os emails, supostamente de toda a gente, coisa que uma associação de pais não tem.”</p> <p><b>E7</b> “Eu tive acesso logo nos primeiros emails que o diretor me enviou quando cheguei aqui à escola.”</p> <p><b>E7</b> “Acho adequada.”</p> <p><b>E8</b> “Através dos documentos que nos são enviados pela direção,...”</p> <p><b>E8</b> “... através dos documentos que estão no site da escola.”</p> <p><b>E8</b> “Atualmente os meios multimédia são os mais rápidos e chegam.”</p> <p><b>E8</b> “Acho que é muito eficiente.”</p> <p><b>E8</b> “É uma forma muito prática de....transmissão”</p> <p><b>E8</b>“Foi mandado por email para todos nós.”</p> <p><b>E8</b> “Acho que é mais fácil agora, disponibilizado por email,...”</p> <p><b>E8</b> “...antigamente (...) ficava arquivado aqui, acolá e então é que ninguém consultava.”</p> <p><b>E8</b> “Assim, dá a possibilidade de nós o consultarmos sempre que queremos, ele está disponível.”</p> <p><b>E10</b> “No início foi-me enviado por email,...”</p> <p><b>E10</b> “...para além de estar ao dispor de todos, na página da escola.”</p> <p><b>E10</b> “Todos nós recebemos o email com esses anexos,...”</p> <p><b>E10</b> “Os documentos... estão ao dispor de todos mas não são muito divulgados.”</p> <p><b>E11</b> “Recebi-o por email.</p> <p><b>E11</b> “Recebo sempre por email no início de cada ano letivo”</p>
--	--	---

		<p><b>E11</b> “São mais do que suficientes.”</p> <p><b>E11</b> “Ele está disponível nos mais variados formatos.”</p> <p><b>E11</b> “...toda a gente que quiser ter acesso, facilmente o tem.”</p> <p><b>E12</b> “Tive conhecimento, porque também já fiz parte do Conselho Geral e, portanto nessa altura também estive no processo de elaboração.”</p> <p><b>E12</b> “...se eu quiser conhecer o projeto educativo, vou ao meu email que ele está lá, foi-me enviado.”</p> <p><b>E12</b> “A divulgação é sempre via email.”</p> <p><b>E12</b> “Na altura em ele saiu ele foi divulgado.”</p> <p><b>E12</b> “Não sei se está na biblioteca, não faço ideia.”</p> <p><b>E13</b> “Se a comunicação, for só a divulgação, não chega”</p> <p><b>E13</b> “E não sei se o que houve chegou.”</p> <p><b>E15</b> “Eu tive conhecimento dele através da sua elaboração”</p> <p><b>E15</b> “as coisas estão disponíveis para toda a gente e que são divulgadas pelos meios corretos”</p> <p><b>E15</b> “Os meios são os corretos, estão nos sítios certos”</p> <p><b>E15</b> “A internet está disponível para todos os elementos: funcionários, professores, pais, do agrupamento. “</p> <p><b>E15</b> “E portanto ele está lá.”</p> <p><b>E15</b> “Está uma cópia dele na reprografia, na Dnª XXX...”</p> <p><b>E15</b> “...na secretaria, para quem o queira consultar, quer RI, quer PEE.”</p> <p><b>E15</b> “E está na página da escola.”</p> <p><b>E15</b> “Foi enviado a todos os professores quando o documento ficou disponível e foi aprovado.”</p> <p><b>E15</b> “Nos DT está nas pastas...”</p> <p><b>E15</b> “...até já se modernizou a página da escola para ser de acesso mais fácil.”</p> <p><b>E15</b> “Qualquer pessoa, até exterior à escola, pode abrir a nossa página e consultar o nosso projeto educativo.”</p>	
			<b>Total</b> <b>86</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Características/Especificidades</b> <b>Engloba as verbalizações associadas ao modo como os sujeitos percecionam o processo de elaboração do PEE</b> <b>Como os sujeitos percecionam a elaboração do PEE?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F

	<p>Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades do PEE</p>	<p><b>E16</b> “Eu acho que isso assenta no conjunto de dados que vão sendo recolhidos ao longo do tempo da aplicação do projeto educativo anterior.”</p> <p><b>E17</b> ”Vão sendo estudados alguns dados, ...”</p> <p><b>E17</b> “...vão sendo corrigidos, ou pretende-se que sejam corrigidos o que não correu tão bem.”</p> <p><b>E17</b> ”Ou definem-se quais as metas principais.”</p> <p><b>E17</b> ”Penso eu que seja assim.”</p> <p><b>E14</b> “Houve reuniões de grupo disciplinar.</p> <p><b>E14</b> “As Coordenadoras de departamento discutiram isso, analisaram, depois a versão trabalhada tornou ao departamento antes de ir a pedagógico para ser aprovada.”</p> <p><b>E14</b> “Toda a gente participa, até porque há metas quantificáveis,...”</p> <p><b>E14</b> “...toda a gente estabeleceu as metas,...”</p> <p><b>E14</b> “...toda a gente sabe até onde queria,...”</p> <p><b>E14</b> “...depois o grupo de coordenadoras estabeleceu uma linha geral, e encaminhou tudo nessa linha geral.”</p> <p><b>E14</b> “Eu julgo que em termos de bem feito, ele está bem feito.”</p> <p><b>E14</b> “Nós sabemos que, atendendo à situação atual dos docentes, há sempre meia dúzia de voluntários ou à força que fazem as coisas todas.”</p> <p><b>E14</b> “Mesmo nas reuniões de disciplina toda a gente fala, mas quando chega à altura de passar para o papel são sempre aqueles que vão fazer.”</p> <p><b>E5</b> “São demasiadas páginas.”</p> <p><b>E5</b> “Agora, aquilo que me parece, é que, tudo o que tiver demasiadas páginas, faz lembrar um manual de instruções de um equipamento que se compra, do nosso frigorífico...”</p> <p><b>E6</b> “É um documento que, muitas vezes encarna naquele que já vem detrás.”</p> <p><b>E6</b> “Hoje em dia, um plano educativo, já não se faz de raiz. Já é um copy-paste.”</p> <p><b>E6</b> “...o que antevejo, é que um qualquer plano educativo que venha a ser elaborado, para este agrupamento, eu dá-me ideia, que vai fazer-se o inverso.”</p> <p><b>E6</b> “Que se vai adotar aquele que já está feito acima, para o replicar depois para aqui.”</p> <p><b>E7</b> “Normalmente faz-se sempre uma atualização,...”</p> <p><b>E7</b> ”uma reflexão, se está bem ou não...”</p> <p><b>E7</b> “...é mais uma discussão em grupo onde se vão definir as partes das dificuldades ou das limitações que existe a nível da comunidade...”</p> <p><b>E7</b> “...o que é que deverá ser prioritário para se atingir”</p> <p><b>E7</b> “Acho que deve ser uma discussão em equipa.”</p> <p><b>E7</b> “Aquele parte mais estrutural, mais informativa, acho que faz mais sentido ser a escola a fazer porque tem os dados.”</p> <p><b>E7</b> “provavelmente quando o projeto</p>	
--	--	--	--

		<p>educativo está a ser elaborado são feitas recolhas de informação.”</p> <p><b>E7</b> “De certeza que são feitas recolhas de informação,…”</p> <p><b>E7</b> “...análises estatísticas...”</p> <p><b>E7</b> “...análises de qualidade do PEE anterior para se fazer a ponte de um para o outro...”</p> <p><b>E8</b> “...com novas exigências são propostos novos objetivos.”</p> <p><b>E8</b> “Dentro dessa base, provavelmente é feito assim.”</p> <p><b>E9</b> “À partida deveria ser toda a escola e depois haver alguém que concentre o sentir da escola...”</p> <p><b>E9</b> “...e depois claro, para ser quem concentre o sentir da escola tem que ser a partir de coordenadores de direção.”</p> <p><b>E9</b> “Ou uma equipa que concentre todos esses sentires.”</p> <p><b>E13</b> “houve uma discussão”</p> <p><b>E13</b> “Eu penso que temos dado passos na construção do nosso projeto, tem sido cada vez mais simplificado, mais simples de leitura e de interpretação.”</p> <p><b>E13</b> “O projeto educativo, tentou-se construir um projeto mais próximo da realidade.”</p> <p><b>E13</b> “Agora, a filosofia é só uma, o que se pretende é chegar àquele objetivo e os passos que lá estão...”</p> <p><b>E13</b> “Embora sejamos nós a construí-lo, não fomos nós que o pedimos.”</p> <p><b>E13</b> “Quando nos impõem algo que a gente não vê necessidade, quer dizer, a gente vê necessidade mas não aquela necessidade urgente, não lhe atribui sentido.”</p> <p><b>E13</b> “Agora, a nível do projeto educativo, se é a filosofia que a escola, o Agrupamento pretende fazer? Eu acho que sim.”</p> <p><b>E15</b> “Eu acho que não há processos perfeitos.”</p> <p><b>E15</b> “Mas é o único que tendo em conta o número de horas disponíveis”</p> <p><b>E15</b> “Eu acho que foram ouvidos todos os agentes educativos...”</p> <p><b>E15</b> “O peso mesmo, acho que foram ouvidos todos, inclusive a associação de pais, até porque pertencem, como convidados mas pertencem ao CP e ao CG”</p>	
			<p><b>Total</b> <b>46</b></p>

Categoria de 1º nível - Funcionamento/Implementação do Projeto Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?		
Categoria de 2º nível	Operacionalização	F
<b>Características do Projeto</b>	Apreciações que refletem as características que os sujeitos atribuem ao PEE.	56
<b>Missão</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem à missão do PEE.	60
<b>Metas</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem às metas do PEE	78
<b>Conhecimento do Projeto</b>	Apreciações que refletem o conhecimento/desconhecimento dos sujeitos sobre a existência do PEE	27
<b>Relevância do Projeto</b>	Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem ao PEE na determinação da ação da escola.	52
<b>O Projeto na Formatação do Agir</b>	Apreciações que refletem o reconhecimento da influência do PEE na determinação da ação dos atores.	70
<b>A Gestão/Regulação do Projeto</b>	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre os processos de gestão/regulação subjacentes ao PEE	206
<b>Total</b>		<b>550</b>

Categoria de 2º nível Características do Projeto Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar o impacto do PEE na ação da escola. Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registro	F
	Apreciações que refletem as características que os sujeitos atribuem ao PEE.	<p><b>E1</b> "O projeto educativo da escola é muito reduzido, quem mais influência é o ministério..."</p> <p><b>E2</b> "Deve estipular algumas regras da escola..."</p> <p><b>E2</b> "...deve dizer o que é suposto fazer, não sei se é num ano letivo, se é num espaço de tempo."</p> <p><b>E2</b> "Deve estipular algumas atividades que são feitas, não sei se isso não é o plano anual de atividades, se não estarei a baralhar..."</p> <p><b>E3</b> "O projeto educativo diz o que irá ser feito nesse, enquanto ele estiver em vigor dentro da escola"</p> <p><b>E3</b> "Mas tem sempre a ver com os meninos, os projetos que irão ser desenvolvidos!"</p> <p><b>E3</b> Tem que ser cumprido o que está lá."</p> <p><b>E3</b> "Se houver alguma coisa que alguém queira fazer, algum professor queira, se calhar tem que fazer um pedido, se não estiver lá para poder fazer."</p> <p><b>E3</b> "Eu acho que está bom!"</p> <p><b>E4</b> "Então para a gente saber as normas e saber como lidar"</p> <p><b>E16</b> "Serve como linha de orientação para a prática da escola."</p> <p><b>E16</b> "O assumir do caminho que a escola quer levar, havendo um currículo nacional, mas que há outras escolhas que têm a ver com esta comunidade em particular."</p> <p><b>E17</b> "Tem como função apontar o trabalho</p>	

		<p>comum de todos.”</p> <p><b>E17</b> “É o documento base, para podermos trabalhar...”</p> <p><b>E17</b> “...definir metas de intervenção com os alunos.”</p> <p><b>E17</b> “Temos objetivos para cumprir e servenos de horizonte.”</p> <p><b>E14</b> “Eu acho que é o documento mais importante de todos os documentos que a escola tem.”</p> <p><b>E14</b> “Nem sempre é o documento aplicado.”</p> <p><b>E14</b> “Se calhar tem alguma parte teórica e alguma parte utópica,...”</p> <p><b>E14</b> “...deveria ser o documento sobre o qual nos deveríamos reger a ponto de atingirmos os objetivos que lá estão.”</p> <p><b>E14</b> “Os objetivos que nós propomos lá seriam o ideal do sistema educativo.”</p> <p><b>E5</b> “Não, se não estiver muito bem informada, de qual é o conteúdo, eu não me recordo sequer se falamos nisto no início do ano letivo.”</p> <p><b>E5</b> “metade dos pais estaria interessada em saber e participar de alguma forma.”</p> <p><b>E5</b> “Ou, ajudando o próprio filho em casa, a dar continuidade a esse projeto, ou mesmo, participando mais ativamente.”</p> <p><b>E6</b> “O projeto educativo, serve essencialmente para nos dar uma visão mais macro daquilo que se passa,...”</p> <p><b>E6</b> “...ou da forma como nos deveremos posicionar perante a área onde estamos inseridos.”</p> <p><b>E6</b> “Como um documento importante, para a consecução dos objetivos e definição de objetivos, até de âmbito curricular,...”</p> <p><b>E6</b> “...que permitam a que, todos os envolvidos, escola, e quando digo escola, direção; docentes; alunos; funcionários; pais e eventualmente entidades que fazem parte do nosso espetro escolar, saibam para onde deveremos caminhar, e portanto, é importante nesse sentido.”</p> <p><b>E7</b> “O PEE acaba por ser um documento orientador que tem a ver com a estrutura da escola, tem a ver com a sua inserção na comunidade.”</p> <p><b>E7</b> “Supostamente para identificar algumas lacunas que a comunidade possa ter...”</p> <p><b>E7</b> “...onde são definidos um conjunto de objetivos para dois três anos e quais as estratégias habitualmente que se poderão definir para atingir esses mesmos objetivos.”</p> <p><b>E7</b> “Tem a caracterização, como está organizado o agrupamento, número de funcionários.”</p> <p><b>E8</b> “O documento serve para orientar alguns dos objetivos previstos pela escola: quer para a organização de atividades; quer para os alunos conseguirem atingir resultados positivos; quer para a integração desses mesmos alunos na escola, quer como bons alunos, quer como boas pessoas, sem esquecer outros organismos como a família,</p>
--	--	--



		<p>os clubes, são uma ponte muito importante para o êxito do projeto educativo”</p> <p><b>E8</b> “É fazer dos meninos melhores alunos. Proporcionar-lhes boas condições, as possíveis, para eles terem êxito e transmitir valores bons e positivos para eles não sentirem que a escola é só transmitir conhecimentos mas também valores”</p> <p><b>E9</b> “Como uma orientação para toda a dinâmica da escola.”</p> <p><b>E9</b> “Serve de orientação para a toda a outra dinâmica e depois a outra dinâmica já lá está...”</p> <p><b>E9</b> “Estou a falar dos objetivos,...”</p> <p><b>E9</b> “...o que se pretende na escola,...”</p> <p><b>E9</b> “...aquilo que deve ser prioritário na escola,...”</p> <p><b>E9</b> “...os documentos que são feitos.”</p> <p><b>E9</b> “Em termos de orgânica e aquilo que se dá importância ou aquilo que se prevê ou que não é possível fazer. Sempre dentro daquelas prioridades que estão no PEE.”</p> <p><b>E10</b> “Serve para orientar certas práticas.”</p> <p><b>E10</b> “Certas planificações de conteúdos, que a meu ver na maior parte das vezes, não é muito utilizado.”</p> <p><b>E11</b> “Há um objetivo em comum.”</p> <p><b>E11</b> “Há uma meta a alcançar e são traços e diretrizes para alcançar essas metas, esses objetivos.”</p> <p><b>E11</b> “É orientador, que serve ...tem algum efeito, mas não é imprescindível para que a escola consiga lutar pelo sucesso escolar, pelo sucesso dos seus alunos, de integração, de formação como pessoas.”</p> <p><b>E12</b> “Deveria ser o documento orientador da escola, mas não me parece que seja.”</p> <p><b>E12</b> “Deveria ser, entre aspas, a nossa lei da escola, depois a par com o regulamento interno, com outros documentos.”</p> <p><b>E12</b> “Mas o projeto educativo é o documento máximo e que deve definir aquela escola e que deve salientar as diferenças face às outras.”</p> <p><b>E12</b> “Não sei até que ponto é que...”</p> <p><b>E13</b> “Para termos uma orientação.”</p> <p><b>E13</b> “Em qualquer sítio, qualquer coisa que se faça é preciso haver um fim, uma filosofia que nos faz andar, e ...”</p> <p><b>E13</b> “Para isso é que serve, para nós nos orientarmos, para não nos perdermos em pequenas coisas e...tentarmos ajustar o nosso trabalho com o caminho “</p> <p><b>E15</b> “...é um documento estruturante.”</p> <p><b>E15</b> “É um princípio orientador das práticas do agrupamento.”</p> <p><b>E15</b> “Tenta aglutinar na sua génese a filosofia da escola.”</p>	<p><b>Total</b> <b>56</b></p>
--	--	---	-----------------------------------

Categoria de 2º nível			
Missão			
Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem à missão do PEE.			
Categoria de 3º nível	Operacionalização	Unidades de registro	F
Específica	Apreciações dos sujeitos que refletem o caráter singular da missão da escola.	<p><b>E16</b> “Eu acho que é exequível,…”</p> <p><b>E16</b> “...está ajustada a esta realidade...”</p> <p><b>E16</b> “...tem em conta a diversidade da comunidade educativa.”</p> <p><b>E17</b> “Muito bem definida. Agora, se conseguimos fazê-lo? Talvez!”</p> <p><b>E17</b> “A missão é exatamente aquela para a qual a gente se propôs quando escolheu a profissão.”</p> <p><b>E6</b> “Para mim é um documento que deveria ser estruturante, deveria ser tido em conta, por todos os agentes envolvidos no agrupamento, e, acho que é mais um documento.”</p> <p><b>E6</b> “Essa é a razão de ser, de um documento de âmbito municipal.”</p> <p><b>E8</b> “A missão do projeto educativo, é o caminho que se deve seguir para se conseguir atingir esses objetivos...”</p> <p><b>E8</b> “...ao fim e ao cabo, é o estabelecer um objetivo...”</p> <p><b>E8</b> “...são ao fim e ao cabo as estratégias para atingir esse objetivo.”</p> <p><b>E8</b> De uma maneira ou de outra o objetivo é alcançado em termos de avaliação, de resultados de exames nacionais, penso que a escola...”</p> <p><b>E8</b> “...tem-se feito um esforço grande para se promover bem o sucesso dos alunos...”</p> <p><b>E8</b> “Mas acho que a missão é mesmo essa.”</p> <p><b>E8</b> “A missão é fazer chegar a bom-porto o que foi definido.”</p> <p><b>E8</b> “Eu acho que há sempre ajustes a fazer.”</p> <p><b>E8</b> “É como quase na nossa vida.”</p> <p><b>E8</b> “...se está de acordo! Penso que está adequado.”</p> <p><b>E8</b> “Os princípios que têm sido definidos para o projeto educativo têm sido os corretos”</p> <p><b>E8</b> “Sim”</p> <p><b>E9</b> “Não tenho ideia.”</p> <p><b>E11</b> “penso que é realista,…”</p> <p><b>E11</b> “...penso que tem objetivos que são as prioridades que se deve dar.”</p> <p><b>E11</b> “Eu penso que são específicas e que não se aplicarão a todas as escolas.”</p> <p><b>E11</b> “Haverá outras para o qual não se aplicaria...”</p> <p><b>E11</b> “...naturalmente se se aplica à nossa, aplica-se a muitas outras.”</p> <p><b>E11</b> “Não para todas.”</p> <p><b>E11</b> “Não é um documento que serve para tudo, mas com certeza que serve para muitas escolas das proximidades.”</p> <p><b>E13</b> “Na altura fazia sentido.”</p> <p><b>E13</b> “Era algo que era possível,…”</p> <p><b>E13</b> “...que era real,…”</p> <p><b>E13</b> “...que era exequível,…”</p> <p><b>E13</b> “...que se poderia conseguir.”</p> <p><b>E13</b> “Eu não sei se não se conseguiu muitas</p>	42

		<p>das coisas que lá estão.”</p> <p><b>E13</b> “Agora porque o nosso patamar também não era muito elevado.”</p> <p><b>E13</b> “Era aquele que nós achávamos que era possível fazer”</p> <p><b>E13</b> “A missão é aquela.”</p> <p><b>E13</b> “É conseguir que os nossos alunos saiam daqui com alguma cultura, não só livresca, mas a outros níveis.”</p> <p><b>E15</b> “Eu concordo com ela.”</p> <p><b>E15</b> “É atingível? Acho que sim.”</p> <p><b>E15</b> “...enquanto missão formar um aluno para ele crescer e preparar-se para o lá fora, acaba por ser um bocadinho abrangente”</p> <p><b>E15</b> “...nós temos que pensar que o aluno quando sai daqui, seja no sexto, seja no quarto, seja no nono ano, tem que estar preparado para se integrar numa outra missão de um outro agrupamento.”</p> <p><b>E15</b> “A missão pode ser... ter o nosso código genético, mas deve preparar o aluno para chegar lá fora e sentir-se integrado na sociedade”</p>	
Genérica	<p>Apreciações dos sujeitos que refletem o carácter genérico da missão da escola</p>	<p><b>E16</b> “Acho que é abrangente.”</p> <p><b>E16</b> “Poderá ser também a de outras escolas.”</p> <p><b>E17</b> “Acho que é uma missão que se aplica em qualquer situação.</p> <p><b>E17</b> “Até porque eu acho que a missão da própria escola é essa.”</p> <p><b>E17</b> “É formar cidadãos!”</p> <p><b>E14</b> “É aquilo que nós pretendemos para um cidadão de amanhã.</p> <p><b>E14</b> “Não é para um XXX, não é para um aluno.”</p> <p><b>E14</b> “Aquilo que se entende da missão deste agrupamento é formar cidadãos“</p> <p><b>E14</b> “Deste o que está lá é isso, e acredito que todos os outros também tenham, por um parágrafo trocado ou não, aquilo que lá está é o que nós desejávamos que fosse os nossos filhos.”</p> <p><b>E7</b> “é a missão geral que quase todas as escolas definem.”</p> <p><b>E7</b> “Serve para todos, é muito bonito...”</p> <p><b>E7</b> “Faz-me lembrar aquele discurso das candidatas a <i>miss</i> universo”</p> <p><b>E10</b> “Acho que está de acordo com aquilo que todos nós pensamos.”</p> <p><b>E10</b> “Não vai muito além disso.”</p> <p><b>E10</b> “Não é específica desta escola.”</p> <p><b>E12</b> “Tudo muito teórico.”</p> <p><b>E12</b> “Mas, se calhar não temos conseguido cumprir a missão a que nos propúnhamos.”</p> <p><b>E12</b> “Não. É muito ampla.</p> <p><b>E12</b> “Eu acho que nada no projeto educativo é para esta escola”</p>	18
			<b>Total</b> <b>60</b>

Categoria de 2º nível			
Metas			
Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem às metas do PEE			
Categoria de 3º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
Específicas	Apreciações dos sujeitos que refletem o carácter singular das metas do PEE	<p><b>E16</b> “Porque têm coisas muito específicas como Educação para a Saúde (EPS), por exemplo, que é específico e abrangente ao mesmo tempo...”</p> <p><b>E16</b> “...temos conseguido trabalhar nessas metas, e que são de facto, estruturantes para o crescimento das crianças e dos jovens, para a sua formação integral.”</p> <p><b>E16</b> “Na parte de oferta de escola, ela é própria daqui.”</p> <p><b>E17</b> “Se fazem parte do nosso projeto educativo, são para esta escola”</p> <p><b>E17</b> “Estamos a exigir mais e a ser mais exigentes e ainda bem que assim é para uniformizar”</p> <p><b>E17</b> “Na reunião inicial, acaba por ser feita menção às metas, mas todos os dias nem consultamos isto.”</p> <p><b>E17</b> “Por isso é que eu acho que as metas estão muito bem definidas.”</p> <p><b>E14</b> “São alcançáveis. Acho que se pede mais do que aquilo que a escola pode conseguir”</p> <p><b>E14</b> “Nós fomos apontando para metas acima dessas metas.”</p> <p><b>E14</b> “Algumas foram facilmente atingíveis, disciplina, abandono, absentismo, foram fáceis, porque a própria XXX também as tem difundido, não é só dizer que é a escola.”</p> <p><b>E14</b> Agora há outras que se calhar são mais difíceis de atingir e depende sempre de uma outra coisa que nós não controlamos, que é a avaliação externa.”</p> <p><b>E7</b> “São muito numéricas.”</p> <p><b>E7</b> “Quando se começa a falar em percentagens com décimas e centésimas, não faz muito sentido especialmente quando lidamos com miúdos.”</p> <p><b>E7</b> “Mas temos que tentar quantificar para ser mais simples depois eventualmente fazer comparações.”</p> <p><b>E7</b> “Mas acho que quem lê aquele PEE, aquelas metas, se não conhecesse a escola, se eu não estivesse na escola, olhava para o PEE e talvez não iria ter noção do que era a escola ou o que é que está realmente a conseguir a escola.”</p> <p><b>E7</b> “Muitas vezes são números que a gente não percebe.”</p> <p><b>E7</b> “Para já são números muito bons, mas há escolas que também têm assim números muito bons e depois não corresponde à realidade.”</p> <p><b>E8</b> “Sinceramente as metas do projeto educativo vou lê-las quando tenho que fazer a minha autoavaliação que tenho que refletir um pouco sobre isso”</p> <p><b>E8</b> “É o culminar dos objetivos...”</p> <p><b>E8</b> “...os alunos melhorarem as competências deles...”</p>	40

		<p><b>E8</b> "...haver uma escola melhor e a envolvimento de todos nesse sucesso."  <b>E8</b> "Penso que está adequado."  <b>E8</b> "Os princípios que têm sido definidos para o projeto educativo têm sido os corretos"</p> <p><b>E9</b> "Concordo com elas."</p> <p><b>E11</b> "Atingir o sucesso,..."  <b>E11</b> "...preparar os alunos para a vida real,..."  <b>E11</b> "...prepará-los como pessoas."  <b>E11</b> "Penso que são objetivos prioritários."  <b>E11</b> "A avaliação interna, externa é quantificável, se os estamos a preparar como pessoas para a sociedade, se os estamos a preparar para o mundo do trabalho, não é possível quantificar."</p> <p><b>E13</b> "Elas são umas metas que eu penso que são exequíveis"  <b>E13</b> "Em princípio na altura, estariam, agora não sei"  <b>E13</b> "...tanto quanto me recordo era fácil de nós conseguirmos alcançá-las, porque nós nunca tivemos metas mensuráveis"  <b>E13</b> "Até porque nós consideramos que o indivíduo é um indivíduo."</p> <p><b>E15</b> "Continuo a achá-las corretas."  <b>E15</b> "Neste momento continuo a achá-las corretas."  <b>E15</b> "Eu acho que estão bastante ajustadas à nossa realidade."  <b>E15</b> "A nível das metas curriculares não há muito a fugir, portanto nem sequer vamos falar disso"  <b>E15</b> "...acho que está coadunado com a nossa filosofia e com aquilo que sempre quisemos para a escola."  <b>E15</b> "A nível das outras metas, nós somos uma escola promotora de saúde que assumimos isso e que temos levado a escola, os nossos projetos, os trabalhos que desenvolvemos com os alunos etc."  <b>E15</b> "Neste momento continuo a acreditar nas metas que lá estão emanadas."</p>	
Genéricas	<p>Apreciações dos sujeitos que refletem o carácter genérico das metas do PEE</p>	<p><b>E16</b> "Mesmo sabendo que são abrangentes são iguais em todas, e portanto, sabe-se que se trabalha para determinado fim."  <b>E16</b> "As outras, eu penso que todo o sistema trabalha para essas metas, porque todas elas são importantes na formação dos jovens."  <b>E16</b> "Não conheço os outros, mas, penso que sim."</p> <p><b>E17</b> ": Acho que são metas que estão bem para todas as escolas."</p> <p><b>E14</b> "Eventualmente, embora haja lá coisas que são só nossas,..."  <b>E14</b> "...as metas que nós queremos implementar no PEE, são metas que qualquer escola gostaria de as implementar."  <b>E14</b> "se calhar não colocamos metas muito próprias,..."  <b>E14</b> "...se calhar a meta que colocamos é demasiado utópica."  <b>E14</b> "Nós se calhar chegamos mais facilmente a uma parte desse sucesso dessas metas do</p>	38

		<p>que outras.”</p> <p><b>E14</b> “Mas é uma coisa que se calhar difícil de controlar porque são metas que muitas vezes não são valoráveis.”</p> <p><b>E14</b> “E então nós andamos assim um bocado na teoria.”</p> <p><b>E14</b> “...temos um conjunto de metas que apontam para um sucesso quase do próprio sistema educativo português e que não atingimos na plenitude.”</p> <p><b>E14</b> “fruto da situação em que vamos entrar, terá que haver um projeto municipal e nós somos uma parte desse projeto.”</p> <p><b>E14</b> “...temos uma identidade própria, mas íamos atingir as metas que a Câmara se propõe para o Município.”</p> <p><b>E14</b> “Tem que haver uma parte que é nossa, outra que é deles...”</p> <p><b>E14</b> “Mais valeria, termos metas mais realistas, embora a gente nunca saiba qual é a realidade duma escola,...”</p> <p><b>E14</b> “...se tivéssemos metas mais realistas, se calhar eramos capazes de atingir mais facilmente isso”</p> <p><b>E14</b> “...temos um conjunto de metas que apontam para um sucesso quase do próprio sistema educativo português e que não atingimos na plenitude.”</p> <p><b>E14</b> “...se tornássemos menos utópicas as metas atingíamos mais facilmente”</p> <p><b>E14</b> “...e vamos ter que nos sujeitar a uma parte que o próprio município vai impor, não no sentido se impor mas que são as metas deles”</p> <p><b>E6</b> “Primeiro, nós a partir de determinada altura em Portugal, (...), passamos a olhar para as metas como estatística.”</p> <p><b>E6</b> “Deveria ser acompanhado, na perspetiva de perceber se nós ao fim de um ano, ou ano e meio, já temos um documento perfeitamente obsoleto, ou se continua a ser credível, para nós correremos atrás desses objetivos.”</p> <p><b>E6</b> “Uns, por desconhecimento, outros é porque não estão para se chatear.”</p> <p><b>E6</b> “Nós hoje temos um documento, que, possivelmente algumas das metas que lá estão, á luz de hoje podemos dizer que não têm o mínimo de cabimento, porque já foi feito um documento municipal...”</p> <p><b>E6</b> “...ou porque entretanto já houve uma serie de alterações que foram feitas às matérias, às leis, aos programas...”</p> <p><b>E6</b> “...acho que nós ficamos passivos. Eu também tenho culpa nisso.”</p> <p><b>E9</b> “Acho que é difícil serem muito específicas.”</p> <p><b>E9</b> “Também duvido de tanta especificidade de escola para escola.”</p> <p><b>E9</b> “Porque de facto as comunidades são sempre diferentes, acho que tem que haver algo que tem que ser comum a todos.”</p> <p><b>E9</b> “Aqui acho que pertencemos a um grupo em que a realidade acaba por ser igual.”</p> <p><b>E9</b> “Acho que há realidades, quando estamos a falar de escolas, sei lá de Alentejo, tipo</p>	
--	--	---	--

		<p>Fronteira, que tem uma cultura completamente diferente, (...) acho que forçosamente um PEE tem que ser mais específico ali, do que aqui, que estamos num sítio urbano, (...) com este contexto socioeconómico, cultural que acho que é mais homogéneo..."</p> <p><b>E10</b> "Acho que algumas já não se adaptam muito à realidade que temos hoje em dia."  <b>E10</b> "Acho que se adaptam a quase todas as escolas."  <b>E11</b> "Obviamente são metas amplas."  <b>E12</b> "Eu acho que, teoricamente são todas muito bonitas, mas, em termos práticos algumas não são todas exequíveis."  <b>E12</b> "Acho que são metas demasiado amplas."  <b>E12</b> "Muito teóricas."  <b>E12</b> "Na prática, algumas...e continuamos a bater nas mesmas, porque algumas já vêm de projetos educativos anteriores."</p>	
			<b>Total</b> <b>78</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Conhecimento do projeto</b> <b>Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar o impacto do PEE na ação da escola.</b> <b>Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?</b>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de medida	F
	<p>Apreciações que refletem o conhecimento/desconhecimento dos sujeitos sobre a existência do PEE</p>	<p><b>E1</b> "Eu conheço o projeto educativo que estamos a ter no 9º ano."  <b>E1</b> "As matérias que estão a ser... é isso?"  <b>E2</b> "Sim, não sei bem!"  <b>E2</b> "Sei que existe, mas não sei o que está incluído no projeto educativo."  <b>E3</b> "Mais ou menos!"  <b>E3</b> "Conheço pouco do projeto educativo"  <b>E4</b> "Um projeto educativo como assim?"  <b>E4</b> "Sei que existe mas, mas sou-lhe sincera, nunca me debati muito sobre isso."  <b>E16</b> "Sim. Minimamente, não digo que conheço ao pormenor, mas..."  <b>E16</b> "Tive, quando estive no Conselho Pedagógico,..."  <b>E16</b> "...este ano trabalhei com ele também quando fiz uma ação de formação para o plano de formação da escola, analisamos. Portanto e ele é público."  <b>E16</b> "...enquanto membro do Pedagógico, foi aí que tive acesso."  <b>E17</b> "Conheço. Não de cor, mas assim por alto."  <b>E17</b> "Estou por dentro, tenho que estar."  <b>E17</b> "sempre tive contacto com esta parte mais burocrática do ensino."  <b>E14</b> "Conheço"  <b>E14</b> "...e julgo que toda a gente pelo menos tem ideia de algumas coisas que corre lá, até</p>	

		<p>porque foi feito com a intervenção de toda agente, toda a gente ajudou a fazer o PEE.”</p> <p><b>E5</b> “Sei que tem, mas não estou muito dentro do assunto.”</p> <p><b>E6</b> “Conheço o projeto educativo da escola, nas suas linhas gerais...”</p> <p><b>E7</b> “Tenho, vagamente, mas tenho.”</p> <p><b>E8</b> “sim. As linhas gerais.”</p> <p><b>E9</b> “Conheço”</p> <p><b>E10</b> “Não conheço a fundo, li por alto.”</p> <p><b>E11</b> “Já o li. Confesso que em linhas muito gerais.”</p> <p><b>E12</b> “sim”</p> <p><b>E13</b> “sim.”</p> <p><b>E15</b> “Conheço mais ou menos.”</p>	
			<b>Total</b> <b>27</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Relevância do projeto</b> <b>Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar o impacto do PEE na ação da escola.</b> <b>Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?</b>			
Categoria de 3º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
Instrumento Diferenciador	<p>Apreciações que refletem a importância que os sujeitos atribuem ao PEE na determinação da ação da escola.</p>	<p><b>E1</b> “Vejo interesse num documento desses numa escola porque (...) cada escola é uma escola, não pode haver um conjunto de pessoas num sítio a definir o que vai acontecer nas escolas de norte a sul do país, porque as necessidades são claramente diferentes, e portanto, acho que a escola tem que ter essa margem para poder trabalhar, consoante as necessidades dos seus alunos, e não dos alunos em geral.”</p> <p><b>E1</b> “...muito do que se aprende na escola não é do que vem nos livros, aprende-se com a experiência de socializar, de estar com os outros. Exposição ao mundo”</p> <p><b>E16</b> “...em Departamento, tudo é direcionado para essas metas do PEE, e, portanto, a partilha que há, seja na transversalidade de atividades, é tudo a pensar nessas metas e na principal meta que é o sucesso da Escola/Agrupamento.”</p> <p><b>E17</b> “A escola tem que se ajustar em relação ao projeto, em relação às metas do projeto.”</p> <p><b>E17</b> “Sem mudar o projeto, vai-se ajustando.”</p> <p><b>E17</b> “Vai arranjando formas de se colocar, para tentar cumprir o próprio projeto.”</p> <p><b>E17</b> “É atribuído valor a quem tem espírito de reflexão, espírito crítico,...”</p> <p><b>E17</b> “Vai arranjando formas de se colocar, para tentar cumprir o próprio projeto.”</p>	33



		<p><b>E17</b> “Acho que tudo é feito...todo o documento que é feito na escola, é feito com base neste documento (projeto educativo),...”</p> <p><b>E17</b> “...tudo é calendarizado, tudo é pensado com base no projeto educativo.”</p> <p><b>E6</b> “Poder-lhe-ei atribuir essa importância se eu reconheço que o projeto educativo deva ser um documento estruturante durante o seu tempo de vigência”</p> <p><b>E6</b> “Eu penso que, algumas vezes, por não se atribuir essa importância, não sabermos o que lá está, não sabermos os objetivos, permitimo-nos a dispersar às vezes em coisas que decorrem do próprio plano anual de atividades.”</p> <p><b>E6</b> “Eu penso que, mesmo o próprio plano anual de atividades, deveria ser, muitas vezes elaborado, com aquilo que emana o que são os objetivos do plano educativo “</p> <p><b>E7</b> “Acho que só serve para no fim para verificar e depois realmente comparar a taxa de sucesso e de abandono escolar...”</p> <p><b>E7</b> “...verificar realmente se estamos a melhorar ou não.”</p> <p><b>E8</b> “Influência sempre, porque todas as atividades de todas as disciplinas visam o projeto educativo.”</p> <p><b>E8</b> “Penso que todas as atividades vão ao encontro de um, dois ou três princípios ou dos objetivos do projeto educativo.”</p> <p><b>E8</b> “Logicamente que o projeto educativo acaba por ser um barómetro, onde nos podemos basear para enquadrarmos as nossas atividades, mas sinceramente...”</p> <p><b>E8</b> “O projeto educativo faz o seu sentido e é importante, quanto mais não seja, uma equipa multidisciplinar que se reúna para pensar e para definir estratégias.”</p> <p><b>E8</b> “Qual o rumo a seguir!”</p> <p><b>E8</b> “Mas deveria se um documento mais dinâmico. Não precisava de esperar tantos anos para ser reformulado.”</p> <p><b>E9</b> “Acho é que de facto no momento em ele é elaborado se constroem as coisas, se pensa na escola em si,...”</p> <p><b>E9</b> “...na organização da escola é com base nisso,...”</p> <p><b>E9</b> “Acho que é importante ter um PEE como orientador...”</p> <p><b>E11</b> “Ele tem servido um bocadinho de base a algumas das atividades que são propostas.”</p> <p><b>E11</b> “esta escola em termos de atividades é pró-ativa, algumas dessas atividades, dessas propostas, inserem-se no âmbito do projeto educativo da escola.”</p> <p><b>E13</b> “Não sei se tem o impacto que deveria ter, por falta de articulação”</p> <p><b>E13</b> “Devia haver mais intencionalidade.”</p> <p><b>E15</b> “Logo aí, tem um impacto positivo.”...</p>	
Instrumento irrelevante	Apreciações que refletem o reconhecimento pelos sujeitos	<b>E6</b> “Os documentos podiam fazer alguma diferença, mas na prática, não creio que o	19

	<p>da falta de influência do PEE na ação da escola.</p>	<p>façam “  <b>E17</b> “Trabalhávamos na mesma.”  <b>E17</b> “Se calhar com as mesmas metas.”  <b>E17</b> “Porque, acho que ser professor, trabalhar numa escola, trabalhar em equipa, trabalhar para os alunos, é exatamente o que está definido no documento.”  <b>E17</b> “A escola funcionava na mesma porque é esse o objetivo.”  <b>E17</b> “Por isso é que é abrangente e cabe em qualquer escola.”  <b>E14</b> “Os professores têm mais ou menos implícito neles a perceção que estão a cumprir o PEE.”  <b>E14</b> “Estou convencido que quando pensam no trabalho deles não estão a pensar que estão a fazer o PEE.”  <b>E14</b> “O PEE, é um documento que está, é mais um da escola, mas se calhar para os professores não é o mais importante, o mais importante será o regulamento interno, mas trabalham e o trabalho normal do dia-a-dia deles, está subjacente o PEE embora...”  <b>E14</b> “...sem a perceção que estão a trabalhar para o PEE.”  <b>E14</b> “É Estão a trabalhar para ele.”  <b>E14</b> “...toda a gente implicitamente está a trabalhar a pensar no PEE, embora nunca pense.”</p> <p><b>E9</b> “...depois perde-se um bocado.”  <b>E9</b> “Acho que é um impacto camuflado.”  <b>E9</b> “Tudo o que é feito de início é feito com, mas depois ele desaparece da vista...”  <b>E9</b> “... portanto acho que é um impacto camuflado.”</p> <p><b>E10</b> “Acho que tem pouco impacto.”</p> <p><b>E12</b> “Também Acho que não.”  <b>E12</b> “Se calhar a maior parte das pessoas até o desconhece.”  <b>E12</b> “Eu acho que aqui faz-se o projeto educativo porque ele tem que ser feito.”  <b>E12</b> “A escola tem que ter projeto educativo. E pronto.”  <b>E12</b> “Está lá, o documento feito, bonitinho, algures, guardado.”  <b>E12</b> “Não me parece que tenha serventia, mais do que essa.”</p>	
<b>Total</b> <b>52</b>			

<p><b>Categoria de 2º nível</b>  <b>O Projeto na Formação do Agir</b>  <b>Engloba verbalizações associadas à identificação de dimensões e especificidades utilizadas para caracterizar o impacto do PEE na ação da escola.</b>  <b>Que influência atribuem os sujeitos ao PEE no funcionamento da escola?</b></p>			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	Apreciações que refletem o reconhecimento da influência do PEE na determinação da	<b>E1</b> “...se os alunos percebessem um bocadinho do que está por trás das decisões tomadas pela escola se calhar haveria uma	

	ação dos atores.	<p>educação mais eficiente, porque os alunos estariam a trabalhar com a escola e a escola não estaria a trabalhar nos alunos e os alunos na escola.”</p> <p><b>E1</b> “Se calhar se trabalhassem uns com os outros e estando informados se calhar seria mais positivo.”</p> <p><b>E16</b> “Acho que tem impacto.”</p> <p><b>E16</b> “São. Pelo menos a maior parte são.”</p> <p><b>E17</b> “Não. Diariamente é pensado em função da minha turma.”</p> <p><b>E17</b> “isto é por triénio e (...) vi quando o recebi, mas depois entretanto, uma pessoa passa, e só vai consultar exatamente quando necessita.”</p> <p><b>E17</b> “O trabalho diário é tendo em conta os conteúdos.”</p> <p><b>E17</b> “Há sempre um objetivo que se procura responder.”</p> <p><b>E17</b> “Tentamos sempre juntar os dois (PEE; conteúdos).”</p> <p><b>E14</b> “A escola quando pensa fazer por exemplo, a interdisciplinaridade de ciclos não está a pensar no PEE,...”</p> <p><b>E14</b> “...está a pensar naquilo que quer para a ação da escola e no entanto está a pensar no PEE.”</p> <p><b>E14</b> “...toda a gente quando está a fazer uma coisa, aqui na escola, está a pensar no aluno.”</p> <p><b>E14</b> “Não tem inerente que por trás está o PEE mas está a trabalhar para ele.”</p> <p><b>E6</b> “Não sei, se o ponto de partida foi pensado tendo por base o projeto educativo.”</p> <p><b>E6</b> “Quero acreditar que por ventura que sim.”</p> <p><b>E7</b> “Um PEE, apesar de ler por alto, nas escolas por onde eu vou passando, deixou de ter uma grande influência depois na minha prática diária.”</p> <p><b>E7</b> “Gosto de ler o PEE muitas vezes, para saber o contexto, quando eu não consigo ter, ou quando não me é transmitido pela própria escola que tipo de alunos é que eu tenho, ou qual é o objetivo,...”</p> <p><b>E7</b> “...preciso do PEE para fazer o enquadramento, para saber quais são as principais dificuldades.</p> <p><b>E7</b> “Para mim não muito.”</p> <p><b>E7</b> “É mais para saber o que é que se pretende.”</p> <p><b>E7</b> “Saber se estou numa escola cujo objetivo é de chegar ao fim e ter grandes taxas de sucesso...”</p> <p><b>E7</b> “...se é chegar ao fim e fazer com que os alunos se mantenham na escola...”</p> <p><b>E7</b> “Por exemplo, se for uma escola, que é o caso, prepara mais a nível da taxa de sucesso, são os resultados, preparo a aula de uma determinada maneira, num determinado ritmo, mais rápido para tentar concretizar várias coisas, se calhar com um bocadinho menos de apoio para ser um pouquinho mais rápido, marcar eventualmente um bocadinho mais de trabalhos de casa, porque sei que eles em casa ou no ATL vão fazer.”</p>
--	------------------	--

		<p><b>E7</b> “Se for numa outra escola, sei que o objetivo é mantê-los dentro da sala de aula, se calhar vai ser menos atividades, atividades se calhar mais lúdicas; mais espaço para diálogo e não se marcam TPC”</p> <p><b>E7</b> “Portanto, saber qual o principal objetivo da escola e depois se calhar da turma, do curso, se é vocacional, se é regular e perante isso preparava”</p> <p><b>E7</b> “...mais a nível do nosso programa e não a nível do PEE.”</p> <p><b>E8</b> “Na minha disciplina o projeto educativo está sempre presente em todas as aulas...”</p> <p><b>E8</b> “Eu acho que na minha área está muito de acordo com o projeto educativo.”</p> <p><b>E8</b> “Neste momento o projeto educativo está nos moldes de um documento, e a meu ver em termos físicos, está um bocadinho distante do que é a nossa prática diária.”</p> <p><b>E8</b> “Logicamente que se o tivéssemos connosco, liamos uma vez e continuaríamos com a nossa prática normal.”</p> <p><b>E8</b> “Influência sempre, porque todas as atividades de todas as disciplinas visam o projeto educativo.”</p> <p><b>E8</b> “Penso que todas as atividades vão ao encontro de um, dois ou três princípios ou dos objetivos do projeto educativo.”</p> <p><b>E8</b> “Continuaríamos.”</p> <p><b>E8</b> “Logicamente que o projeto educativo acaba por ser um barómetro, onde nos podemos basear para enquadrarmos as nossas atividades, mas sinceramente...”</p> <p><b>E8</b> “...toda a envolvimento do projeto educativo, com a minha ação enquanto professor e os cargos que exerço na minha realidade tem sido um documento que está ali presente...”</p> <p><b>E8</b> “...mas que não interage,...”</p> <p><b>E8</b> “...o qual eu não consulto muitas vezes para poder realizar as minhas atividades.”</p> <p><b>E8</b> “Mas quando o vou ler percebo que está em consonância com o que é feito.”</p> <p><b>E9</b> “...eu acho que nós quando estamos a fazer as coisas não estamos a pensar que estamos a dar resposta ao PEE,...”</p> <p><b>E9</b> “...mas se nós formos ver, acabamos por estar a dar resposta ao PEE.”</p> <p><b>E9</b> “...eu acho é que nós esquecemos ....”</p> <p><b>E9</b> “O PEE está presente de forma subconsciente”</p> <p><b>E9</b> “...as coisas iniciais nós acabamos por funcionar muito por repetição...”</p> <p><b>E9</b> “...eu acho que as coisas iniciais são feitas pensando nisto.”</p> <p><b>E9</b> “Depois faz-se por repetição e acaba por se ir dar resposta.”</p> <p><b>E9</b> “Quando a gente se lembra e vai ver, até está de acordo com, mas porque fez por repetição e não porque esteve a pensar no PEE.”</p> <p><b>E9</b> “Mecanizou.”</p> <p><b>E10</b> “Eu acho que não, dada a pouca divulgação que há, acho que todos os professores ao prepararem a sua prática letiva tendem a seguir aquilo a que estão habituados e não se vão focar especificamente no projeto</p>
--	--	--

		<p>educativo, mesmo que ele altere de uns anos para os outros, eu acho que a prática vai ser exatamente a mesma.”</p> <p><b>E10</b> “Acho que ultimamente (...) focam-se em cumprir os programas e conseguir aguentar os alunos o máximo de tempo na sala.”</p> <p><b>E11</b> “...as propostas e as intervenções que eu faço, têm um bocadinho em conta, essas linhas.”</p> <p><b>E11</b> “As propostas que eu faço têm presente o documento e pretendem, de certo modo, tentar atingir as metas e os objetivos daquilo que foi delineado.”</p> <p><b>E11</b> “Um dos objetivos é o sucesso e temos imensas medidas que visam atingir esse sucesso.”</p> <p><b>E11</b> “O sucesso na avaliação interna, o sucesso na avaliação externa.”</p> <p><b>E12</b> “Não. Eu pelo menos, falo pelo meu departamento, pelo meu grupo.”</p> <p><b>E12</b> “Não, não é.”</p> <p><b>E12</b> “Vão ao encontro do programa.”</p> <p><b>E12</b> “Do programa que cada um de nós tem que lecionar, mas, nunca ao encontro do projeto educativo.”</p> <p><b>E12</b> “Eu acho que nunca ninguém pensa no projeto educativo.”</p> <p><b>E13</b> “Portanto, já está imbuído no próprio indivíduo, está interiorizado”</p> <p><b>E13</b> “Há os que têm assim, já lá está e a pessoa sem estar a pensar que é para dar resposta, vai ao seu encontro, e, talvez outros que não tanto.”</p> <p><b>E13</b> “Isto é como nós, professores, não temos que estar sempre a ver se aquele critério é assim.”</p> <p><b>E13</b> “Falta na escola ser mais visível que aquela tarefa, aquele projeto vai colaborar para aumentar, ou para promover uma maior... ao nível daquele objetivo do projeto educativo.”</p> <p><b>E13</b> “Nós nunca tivemos muito imbuído em nós...”</p> <p><b>E13</b> “...o projeto educativo é uma filosofia, não é algo que a gente trás dentro do bolso, para consultar como se fosse a Bíblia.”</p> <p><b>E13</b> “Eu acho que sim.”</p> <p><b>E15</b> “A nível disciplinar articulamos o PEE porque, criamos as planificações de acordo com ele. TIC, a língua portuguesa, etc.”</p> <p><b>E15</b> “Nós somos obrigados na planificação e na avaliação a fazer isso.”</p> <p><b>E15</b> “Sempre.”</p> <p><b>E15</b> “Temos que ter sempre em conta e temos isso em conta, pelo menos ao nível do meu grupo disciplinar. Só posso falar dele.”</p> <p><b>E15</b> “...nós tentamos sempre fazer por exemplo, a parte laboratorial é feito, quase sempre, sempre que se enquadra, numa perspetiva de integração no projeto vida Com Vida, Escola Promotora de Saúde.”</p>	
			<p><b>Total</b> <b>70</b></p>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>A Gestão/Regulação do Projeto</b> <b>Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre os processos de gestão/regulação subjacentes ao PEE</b>			
Categoria de 3º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
Alinhamento estratégico	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos da harmonização entre as opções estratégicas do projeto e a ação.	<p><b>E16</b> “Até porque o plano anual de atividades também está dividido por metas e essas metas têm a ver, vão de encontro às do projeto educativo.”</p> <p><b>E16</b> “...tudo está a confluir para as mesmas metas.”</p> <p><b>E17</b> “Estamos a exigir mais e a ser mais exigentes e ainda bem que assim é para uniformizar.”</p> <p><b>E17</b> “Quem está cá neste agrupamento já há algum tempo, sempre notou que havia aqui uma falta de uniformização.”</p> <p><b>E17</b> “Poderíamos fazer melhor em relação às metas e à missão.”</p> <p><b>E6</b> “...que, por ventura, consegue apresentar melhores resultados, em termos de escola...”</p> <p><b>E6</b> “...os funcionários que passam a ter uma escola, por ventura, com melhores resultados.”</p> <p><b>E6</b> “...em que, toda a gente tem que colaborar para que isto realmente seja assim.”</p> <p><b>E6</b> “...temos todos que fazer, é, trabalhar em soluções, em propostas que possam levar a planos de ação, que possam conduzir à melhoria, ou à resolução desses problemas.”</p> <p><b>E13</b> “É a tal coisa, cada um tem que dizer daquilo que fez e do seu sentir.”</p> <p><b>E13</b> “Porque quem está num conselho pedagógico, ou quem está num grupo de trabalho, se não ouvir os outros, só tem, ao fim e ao cabo, a sua interpretação,...”</p> <p><b>E13</b> “...a sua percepção das coisas.”</p> <p><b>E13</b> “Ou seja, nós todos avaliamos as atividades, nós todos fazemos esse trabalho, temos a consciência se correu bem, se correu mal, porque debruçamo-nos sobre isso, fazemos um relatório final de ano, mas fica por aí.”</p> <p><b>E13</b> “É guardado dentro de um armário.”</p> <p><b>E13</b> “É discutido no departamento, fica no relatório que vai ser disponibilizado a toda a gente, mas não passa daí, falta a outra parte.”</p>	15
Liderança/Dinamização	Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre o papel da liderança na gestão/regulação do PEE	<p><b>E1</b> “...acho que esta escola se preocupa com os alunos na medida em que, tudo o que é possível pela escola, é feito.”</p> <p><b>E1</b> “Acho que trabalham ao máximo para dar aos alunos o que eles precisam.”</p> <p><b>E1</b> “Acho que é uma escola que nunca recusa nada aos alunos do que pode fazer, palestras, espetáculos de música, workshops de ciências”</p> <p><b>E2</b> “Acho bem. O diretor impõe respeito.”</p> <p><b>E2</b> “Eu acho que a escola lida bem com os alunos.”</p> <p><b>E2</b> “A direção é uma direção que aparece muito.”</p> <p><b>E2</b> “Vai ter com os alunos, comenta, fala.”</p> <p><b>E2</b> “Acho que é uma boa direção.”</p> <p><b>E2</b> “Como já disse a direção está muito interligada com os alunos e acho que há uma</p>	62

		<p>boa gestão.”</p> <p><b>E3</b> “Eu não sei se estão a gerir o projeto educativo ou se fazem o que lhe dá na real gana”</p> <p><b>E3</b> “É o eu quero posso e mando e dois pesos e duas medidas, dependendo da pessoa que está a falar á nossa frente.”</p> <p><b>E3</b> “A nível de funcionários como lhe disse vai funcionando porque nós todos os dias temos que ir de uns lados para os outros e pronto”</p> <p><b>E4</b> “Acho que organiza bem.”</p> <p><b>E4</b> “Acho que gere bem.”</p> <p><b>E16</b> “Eu penso e quero acreditar que pelo menos os líderes conhecem o PEE,...”</p> <p><b>E16</b> “...o transmitem nas orientações que dão, nas reuniões que têm, seja sempre também com vista à concretização do PEE.”</p> <p><b>E16</b> “...isso é feito com a orientação dos líderes.”</p> <p><b>E17</b> “A escola coloca-se de forma a tentar cumprir o projeto educativo, mesmo que esteja, por um fator ou outro, a não conseguir atingir algumas das metas.”</p> <p><b>E17</b> “Tem havido sempre a preocupação de se colocar de forma a que possam atingir”</p> <p><b>E14</b> “Eu acho que é...tal como os professores que olham para o PEE sem pensar se estão a contribuir para ele, também para nós.”</p> <p><b>E14</b> “Assim, é um documento um bocado literário, não é tão do conhecimento de todas as pessoas.”</p> <p><b>E14</b> “Não é tão vivido.”</p> <p><b>E14</b> “Falta de tempo para pensar nisso.”</p> <p><b>E14</b> “Nós trabalhamos para o Agrupamento a pensar que tudo o que fazemos está em função dos documentos que estão produzidos...”</p> <p><b>E14</b> “...mas não olhamos a dizer assim – Olha isto foi feito porque vamos atingir este objetivo.”</p> <p><b>E14</b> “Não existe isso.”</p> <p><b>E14</b> “Tanto o professor, como o Diretor sabe que existe o PEE,...”</p> <p><b>E14</b> “...sabe que o que é que lá está,...”</p> <p><b>E14</b> “...sabe que caminha para aquilo,...”</p> <p><b>E14</b> “...não faz as coisas a dizer – Olha este objetivo está a ser atingido este não.”</p> <p><b>E14</b> “É um bocadinho – Navegação à Vista.”</p> <p><b>E14</b> “Nós vamos produzindo,...”</p> <p><b>E14</b> “...a escola vai trabalhando as coisas,...”</p> <p><b>E14</b> “...vai vivendo o dia-a-dia, ou período a período, ou ano a ano, sabendo que eventualmente no final de cada ano até olhamos para o PEE e vemos – Olha está aqui, continuamos bem...”</p> <p><b>E14</b> “...normalmente é, continuamos bem, então vamos continuar.”</p> <p><b>E14</b> “E a ideia disso é que nunca fazemos adendas ao projeto.”</p> <p><b>E14</b> “Só fazemos quando a legislação obriga a fazer.”</p> <p><b>E14</b> “É sinal que à partida ele está sempre no nosso espírito,...”</p> <p><b>E14</b> “...quer da Direção, quer dos professores,</p>	
--	--	--	--

		<p>mas na “navegação à vista”.</p> <p><b>E5</b> “Eu penso que eles trabalham com o que têm disponível”  <b>E5</b> “...com as possibilidades que existem, penso que se tem feito algum trabalho importante.”</p> <p><b>E6</b> “Mas, se não existir de forma pró-ativa por parte da direção, ela tem que existir da parte de todos os outros agentes: docentes; pais; até funcionários; todos.”  <b>E6</b> “Eu quero acreditar que é uma boa gestão,”  <b>E6</b> “...quero acreditar que as coisas tendem a ser feitas, tendo por base, a legalidade em primeiro lugar,...”</p> <p><b>E7</b> “1º os recursos humanos”  <b>E7</b> “...a escola tem tido créditos e apostado um bocadinho nos coadjuvantes.”  <b>E7</b> “...tendo em conta que me fizeram uma boa caracterização da escola e do que é que se pretende.”  <b>E7</b> “Foram muito claros desde o primeiro dia.”  <b>E7</b> “sempre foram muito claros e diretos comigo.”  <b>E7</b> “Sei perfeitamente porque é que estou aqui e qual o meu objetivo porque ele é claro.”</p> <p><b>E8</b> “Logicamente que a liderança implica ser alguém que orienta, que supervisiona.”  <b>E8</b> “Acho que certamente a direção tem as suas formas.”  <b>E8</b> “...relativamente a este projeto educativo respeito a forma de liderança dele.”  <b>E8</b> “Acho que tem sido feito de uma forma positiva.”</p> <p><b>E11</b> “Um bom líder é meio caminho andado para o sucesso.”  <b>E11</b> “Um bom líder que saiba dar o exemplo, mais do que mandar, tem que saber gerir bem as pessoas e é essencial, para que as coisas possam correr o melhor possível, acho que a liderança é importante.”</p> <p><b>E12</b> “Não estou a ver liderança nenhuma.”</p> <p><b>E13</b> “Não obstaculiza,...”  <b>E13</b> “...dá caminho,...”  <b>E13</b> “...mas depois falta aquela parte, talvez, de haver um controlo de articulação e responsabilização.”</p> <p><b>E15</b> “Uma liderança aberta a nível de todas as estruturas”  <b>E15</b> “Essa abertura para receber a crítica e ver o que está a funcionar menos bem.”</p>	
Alocação de Recursos	<p>Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre os recursos mobilizados para a viabilização do PEE</p>	<p><b>E1</b> “A escola teve muito cuidado com a exposição de todos os alunos à tecnologia, disponibilizando mais recursos.”  <b>E1</b> “Temos uma sala de computadores disponíveis, quase todos os dias.”  <b>E1</b> “Atividades extra curriculares há imensas desde o desporto escolar aos espetáculos... temáticos, música.”</p>	115



		<p><b>E2</b> “Eu acho que a escola quer o melhor para os seus alunos e quer ter bons resultados.”</p> <p><b>E2</b> “...tenho preparação para exame,...”</p> <p><b>E2</b> “...tenho dois tempos por semana de preparação para português e dois tempos de preparação para matemática,...”</p> <p><b>E2</b> “...acho isso muito bom...”</p> <p><b>E2</b> “Temos tido, (...) desde o início do terceiro período, sempre, dois tempos de cada,...”</p> <p><b>E2</b> “...acho isso ótimo que é uma boa preparação para o exame...”</p> <p><b>E2</b> “...nota-se que eles estão preocupados com as notas.”</p> <p><b>E2</b> “Eu acho que como o mundo virtual está em mudança constante, a escola está-se a tentar integrar.”</p> <p><b>E2</b> “Usa muitos meios virtuais, o projetor, computadores, PowerPoint.”</p> <p><b>E2</b> “Fazem PowerPoint em conjunto, usam meios virtuais que se calhar captam mais a atenção do que falar...”</p> <p><b>E2</b> “Os trabalhos temos apresentado tudo em PowerPoint, ou em suporte digital, portanto eu, acho que sim.”</p> <p><b>E2</b> “...todas as semanas há um tempo que é dedicado ao apoio de uma disciplina...”</p> <p><b>E2</b> “...acho que há apoio para todas as disciplinas, uma aula de apoio ”</p> <p><b>E2</b> “Cada um pode ir tirar dúvidas.”</p> <p><b>E2</b> “Quando o professor não tem horário para assegurar é um professor de outra turma.”</p> <p><b>E2</b> “APA, é para português e matemática para os alunos com mais dificuldades sugeridos pelo professor da disciplina, o resto é voluntário.”</p> <p><b>E2</b> “A biblioteca muitas vezes, para fazer trabalhos e para recursos, livros, (...) porque nós temos a ideia que é só internet, mas os livros até têm coisas mais corretas às vezes.”</p> <p><b>E2</b> “Depois, a sala de estudo”</p> <p><b>E2</b> “A sala de computadores.”</p> <p><b>E2</b> “Quando falta um professor temos a coadjuvação para assegurar a aula.”</p> <p><b>E3</b> “Acho que os meios são adequados”</p> <p><b>E3</b> “Acho que realmente a maneira como está a ser feito acho que é bom.”</p> <p><b>E3</b> “Apoio, acho que é muito bom.”</p> <p><b>E3</b> “Acho que os assistentes operacionais deveriam ser ouvidos de quando-em-vez.”</p> <p><b>E3</b> “Mostrar que também estão interessados em ouvir-nos, tendo em conta que nós ... parece que não, parece que não tem importância nenhuma o assistente operacional, neste momento para a equipa que nós temos de coordenação.”</p> <p><b>E3</b> “Parece que não interessa para nada.”</p> <p><b>E3</b> “Mas nós temos muito a dizer se eles nos quisessem ouvir, que nos deveriam ouvir, até porque somos nós que andamos no terreno.”</p> <p><b>E3</b> “Sabemos muitas vezes o que é que falta ou o que é que é preciso ou o que poderia ser feito se calhar para se conseguir melhorar.”</p> <p><b>E4</b> “A gente aqui trabalha muito, os senhores trabalham muito e chegam a casa e não dão continuação a isso.”</p> <p><b>E4</b> “...eu ou as minhas colegas conversamos com os alunos e aconselhamos a que vão à</p>	
--	--	---	--

		<p>biblioteca ou alertamos para que não façam determinadas coisas.”</p> <p><b>E4</b> “Há uns que aceitam e vão. Há outros que não.”</p> <p><b>E4</b> “Sim, mas é como tudo, uns cumprem outros não.”</p> <p><b>E4</b> “Chegou a ter debaixo do coberto matraquilhos”</p> <p><b>E17</b> “...eu acho que cada vez os recursos são menos.”</p> <p><b>E17</b> “Os que temos começam a ficar desajustados.”</p> <p><b>E14</b> “Eu acho que de um modo geral é todo o trabalho que estamos a desenvolver.”</p> <p><b>E14</b> “Embora a gente faça alguns testes, e vamos testando, agora a coadjuvações, ou o vocacional, ou SEF, ou a ausência do Vocacional.”</p> <p><b>E14</b> “Os testes que vamos fazendo ano a ano, é na tentativa de saber se esta é a melhor solução para o projeto.”</p> <p><b>E5</b> “No entanto sei, que tem uma sala de computadores, onde podem pesquisar, podem utilizar até mesmo nos furos,...”</p> <p><b>E5</b> “...tem a biblioteca, onde fazem alguns trabalhos, onde pesquisam e onde, penso eu até se dá uma ou outra aula,...”</p> <p><b>E5</b> “...as aulas de apoio.”</p> <p><b>E5</b> “Penso que mesmo depois do final do ano letivo, que haverá reposição de algumas aulas.”</p> <p><b>E5</b> “Para a frequência que eles têm penso que estão bem geridos.”</p> <p><b>E5</b> “Obviamente, que, ao nível da informática, serão sempre poucos os recursos.”</p> <p><b>E5</b> “Haverá sempre poucos computadores.”</p> <p><b>E5</b> “Nenhuns Tablet, que podem também ajudar.”</p> <p><b>E5</b> “No entanto, se quem está à frente do recurso souber minimamente utiliza-los, eu penso que sejam minimamente adequados.”</p> <p><b>E5</b> “Pelo menos, faz-se o máximo que se pode.”</p> <p><b>E6</b> “Sei também, que tem havido algum esforço em fazer algumas coisas, sempre assente, nas vertentes de recursos, nas vertentes às vezes financeiras; de horários; de muita coisa, que às vezes, não dependem diretamente só da escola.”</p> <p><b>E6</b> “Eu reconheço que tem havido nalguns aspetos, um esforço para tentar obter um melhor resultado.”</p> <p><b>E6</b> “O que às vezes se reconhece também, porque as condições mudam, é que se fica a meio.”</p> <p><b>E7</b> “o esforço que tem sido feito nos professores coadjuvantes.”</p> <p><b>E7</b> “a escola tem tido créditos e apostado um bocadinho nos coadjuvantes.”</p> <p><b>E7</b> “Tem funcionado muito bem nalgumas turmas.”</p> <p><b>E7</b> “Sinceramente acho que é fenomenal.”</p> <p><b>E7</b> “Conseguir colocar aqui tantos professores ou do género do meu horário, neste momento</p>	
--	--	---	--

		<p>não me lembro de outra escola que tenha conseguido isso, nem sei se vai conseguir manter.”</p> <p><b>E8</b> “haver um programa de maior acompanhamento a alunos que precisam mesmo.”</p> <p><b>E8</b> “É mesmo os alunos que precisam.”</p> <p><b>E8</b> “...a envolvimento dos pais, dos clubes, acabam por estar presentes nas aulas todas.”</p> <p><b>E10</b> “Os recursos são bastantes, os alunos é que não os aproveitam.”</p> <p><b>E10</b> “A maior parte dos alunos frequenta salas de estudos e então não os aproveita.”</p> <p><b>E10</b> “Seria uma oportunidade de estarem com os professores da disciplina e não são aproveitados.”</p> <p><b>E10</b> “Eu acho que muitas vezes o horário em que estão disponíveis esses recursos também não é o mais conveniente.”</p> <p><b>E10</b> “A experiência do apoio ao estudo que me está atribuído, os alunos têm que ficar, quatro horas aqui na escola para terem acesso ao apoio ao estudo.”</p> <p><b>E10</b> “Para um pai isto não justifica.”</p> <p><b>E10</b> “Deveria ser ajustado para que, de facto, fosse uma mais-valia.”</p> <p><b>E11</b> “E, na avaliação externa também são feitas imensas..., direcionados, bastantes recursos,...”</p> <p><b>E11</b> “...bastantes esforços nesse sentido.”</p> <p><b>E11</b> “A escola tem disponibilizado aos alunos, imensas possibilidades de eles poderem recuperar,...”</p> <p><b>E11</b> “...tirar dúvidas, pena é que eles muitas vezes não as aproveitem.”</p> <p><b>E11</b> “Mas a escola tem como grande objetivo, neste momento – já foi o teste e neste momento estaria a dar uma aula de apoio.”</p> <p><b>E11</b> “Não estou porque não apareceu qualquer aluno.”</p> <p><b>E11</b> “Neste momento já não vêm utilidade.”</p> <p><b>E11</b> “Já não aparecem.”</p> <p><b>E11</b> “Assessorias, imensas atividades no âmbito da matemática que têm sido feitas...”</p> <p><b>E11</b> “...a escola tem apoiado imenso as olimpíadas da matemática, ...”</p> <p><b>E11</b> “...campeonato de jogos matemáticos,...”</p> <p><b>E11</b> “...quem quer ser matemático.”</p> <p><b>E11</b> “Todo um leque de atividades.”</p> <p><b>E11</b> “Pena é que por vezes os alunos não as aproveitem.”</p> <p><b>E11</b> “Hoje, penúltima aula do ano, resolvi, com os 9º anos, fazer uma aula de campo,...”</p> <p><b>E11</b> “...quando é preciso ir para o terreno, sermos nós a calcular o ângulo, (...) serve logo de barreira.”</p> <p><b>E11</b> “Sabem as contas, falta-lhes é conseguir encontrar os dados que precisam.”</p> <p><b>E11</b> “... se é uma aula de matemática, é uma seca, uma aula de campo, a postura foi rigorosamente a mesma.”</p> <p><b>E11</b> “O ter que se deslocar da sala ao campo de jogos, aquilo foi a passo de caracol,....”</p> <p><b>E11</b> “Medir o ângulo, a maior parte (...) estavam, apenas à espera que acabasse.”</p> <p><b>E11</b> “Haveria de haver alguém que faria a</p>	
--	--	---	--

		<p>recolha dos dados.”</p> <p><b>E11</b> “Por vezes é um pouco desanimador, esta postura...”</p> <p><b>E11</b> "...a escola faz muitas atividades por eles mas...nem sempre eles as rentabilizam como gostaríamos.”</p> <p><b>E12</b> “É assim. Este espaço funciona para jogos exclusivamente.</p> <p><b>E12</b> “E, no início do ano, quando vim para aqui, até fiquei chocada.”</p> <p><b>E12</b> “A esta hora nem tanto, mas daqui a bocado eu tenho a sala cheia.”</p> <p><b>E12</b> “Resposta deles. É o único espaço da escola onde o professor Benjamim nos deixa jogar.”</p> <p><b>E12</b> “Vão para a biblioteca, não podem, só para trabalhar.”</p> <p><b>E12</b> “Este é o único que o Benjamim destinou para eles jogarem.”</p> <p><b>E12</b> “Mas estou também por exemplo na sala 19, estou lá, estive hoje às oito e meia e estou na sexta, a meio da manhã, nunca tive ninguém, ou então, quando tenho, são alunos que vêm castigados para a sala dezanove, ou não fez o teste no dia, e vai fazer o teste.”</p> <p><b>E12</b> “Agora, alunos para irem trabalhar, alunos para irem pesquisar...nunca tive!”</p> <p><b>E12</b> “Todo o ano. Nunca, nunca.”</p> <p><b>E12</b> “E continua a funcionar.”</p> <p><b>E12</b> “ Não vale a pena!”</p> <p><b>E12</b> “Dê a volta que der, não vale a pena.”</p> <p><b>E12</b> “Pelo menos nestes moldes.”</p> <p><b>E12</b> “Vê-se que não funciona e insiste-se no mesmo modelo.”</p> <p><b>E12</b> “Eu acho que há uma obsessão pelo sucesso.”</p> <p><b>E12</b> “E, eu considero mesmo que é obsessão.”</p> <p><b>E12</b> “Tem que haver sucesso dê por onde der.”</p> <p><b>E12</b> “E, portanto, o terreno está a ser preparado nesse sentido.”</p> <p><b>E12</b> “...eu acho que não é por aí, continuo a achar que não é por aí.”</p> <p><b>E13</b> “Haver alguém que implemente...”</p> <p><b>E13</b> “Tinha que haver um grupo de trabalho.”</p> <p><b>E13</b> “Em todos os serviços, sejam eles municipalizados, sejam eles de Estado, sejam eles de empresas, há um STAFF que só trabalha na área da investigação dos problemas,”</p> <p><b>E13</b> “Aqui, são as mesmas pessoas a fazer tudo e aí não é possível.”</p>	
<p>Articulação/interfaces do Projeto</p>	<p>Apreciações que refletem a percepção dos sujeitos sobre as articulações do PEE com os demais instrumentos de gestão da escola (por exemplo PAA, outros).</p>	<p><b>E16</b> “...no plano anual de atividades, ele está feito de acordo com o PEE...”</p> <p><b>E17</b> “Agora todas as atividades que a gente faz na escola, é a questão do plano anual de atividades.”</p> <p><b>E6</b> “Há determinadas ações, que são pensadas no âmbito da matemática, que têm que obviamente, contribuir para que, o que são os objetivos que existem no plano educativo, também possam contribuir para a sua concretização e o seu atingimento.”</p> <p><b>E6</b> “Dou-lhe como exemplo o projeto de educação para a saúde.”</p>	<p>14</p>

		<p><b>E6</b> “Que abrange todo um conjunto de temáticas, por ventura umas mais discutíveis, do que outras, (...) mas, que de alguma forma, o seu ponto de partida teve um objetivo.”</p> <p><b>E13</b> “O plano anual de atividades devia ser exatamente isso.”</p> <p><b>E13</b> “Era pegar naquilo que se tinha feito, a avaliação do trabalho desenvolvido, ver de que modo tinha respondido ao que se pretendia no projeto educativo,...”</p> <p><b>E13</b> “...caso aquelas propostas tivessem surtido efeito, continuaríamos com elas ou com as alterações que se considerassem”</p> <p><b>E13</b> “Há uma outra atividade que possa considerar-se que é desgarrada, mas na generalidade vão sempre dar resposta ao nosso projeto educativo,...”</p> <p><b>E13</b> “...porque ele é tão realista, está tão de acordo com o que é possível fazer na escola,...”</p> <p><b>E13</b> “...está ajustado,...”</p> <p><b>E13</b> “...é lato,...”</p> <p><b>E13</b> “...permite abarcar um leque diverso de propostas de atividades.”</p> <p><b>E13</b> “Embora a gente saiba que todos os conteúdos programáticos de qualquer disciplina que, trabalhados através de uma atividade extra sala de aula, vão dar resposta.”</p>	
			<b>Total 206</b>

Categoria de 1º nível – Afições ao projeto Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?		
Categoria de 2º nível	Operacionalização	F Total
<b>Atores envolvidos</b>	Verbalizações sobre os atores que devem ser desejavelmente envolvidos na conceção, implementação e avaliação de futuros PEE.	46
<b>Protagonismo dos atores</b>	Verbalizações sobre o protagonismo desejável dos atores envolvidos na conceção, implementação e avaliação de futuros PEE.	41
<b>Divulgação</b>	Apreciações que refletem as propostas dos sujeitos a formas de divulgação do PEE.	15
<b>Características/especificidades</b>	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades para futuras edições do PEE	69
<b>Total</b>		<b>171</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Atores envolvidos</b> Engloba verbalizações associadas a propostas de alteração do PEE Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?			
Categoria de 2º nível	Operacionalização	Unidades de registo	F
	Verbalizações sobre os atores que devem ser desejavelmente envolvidos na conceção, implementação e avaliação de futuros PEE.	<p><b>E1</b> "Garantir a participação dos alunos."  <b>E1</b> "...os alunos também deveriam por meio do diretor de turma, ter acesso."  <b>E1</b> "...se juntar as ideias de toda a gente se calhar sairia algo melhor."  <b>E1</b> "...a escola informar os alunos, para que depois de informados poderem dar as sugestões."</p> <p><b>E6</b> "Eu penso que, para um documento deste tipo, temos que, obrigatoriamente envolver toda a gente, mas de uma forma muito metódica e muito objetiva."  <b>E6</b> "Eu penso que professores com certeza que sim..."  <b>E6</b> "...a direção penso que deveria estar mais envolvida na elaboração do documento..."  <b>E6</b> "...pais, com toda a certeza..."  <b>E6</b> "...funcionários, porque nós temos muita coisa que passa ao lado, e, que muitas vezes os funcionários não são ouvidos e atendidos nas suas sugestões."</p> <p><b>E16</b> "Terá que ser em grupo, terá que ser, com representação de todas as partes da comunidade educativa, mas isso também já foi, já é a prática de todos!"</p> <p><b>E17</b> "Uma equipa abrangente, com professores de todos os departamentos que eu creio que é assim que é feito até, e, de todos os níveis de ensino."  <b>E17</b> "De todos os ciclos."  <b>E17</b> "De todas as escolas do agrupamento..."  <b>E17</b> "...com representantes da comunidade educativa toda."  <b>E17</b> "A nível de equipa...pronto. Uma amostrinha de quem faz parte da comunidade educativa."  <b>E17</b> "Até porque quem está, muitas vezes de fora tendo que participar cá dentro tem uma visão completamente diferente."</p> <p><b>E14</b> "As Associações de Pais pode aparecer mais gente ou não, da outra vez era um pai de uma EB1 que lá estava..."  <b>E14</b> "...lá não está pessoal não docente e vai ter que lá estar."  <b>E14</b> "De certeza 2015/2016, temos que fazer o projeto e é o grupo de trabalho que vai ter a representatividade de toda a comunidade que vai fazer isso..."  <b>E14</b> "...pensando sempre que o projeto não vai ser trabalhado por todos, mas só aquele grupo..."  <b>E14</b> "...mas toda a escola vai saber."  <b>E14</b> "Sempre que houver documentos eles são partilhados"</p> <p><b>E8</b> "Acho que daria mais voz ativa aos alunos, porque muitas das vezes ouvi-los e tentar sentir a perspetiva deles é importante para nós professores."  <b>E8</b> "Mas acho que quando eles são responsabilizados e têm uma tarefa, eles</p>	

		<p>cumprem-na muito bem...”</p> <p><b>E8</b> “...acho, porque não ouvi-los, perscrutá-los e perceber o que têm a dizer, que ideias têm,...”</p> <p><b>E8</b> “...o que gostariam,...”</p> <p><b>E8</b> “...que escola é que eles gostariam de ter...”</p> <p><b>E8</b> “...e dizer o que os alunos se comprometeriam para que essa escola fosse melhor.”</p> <p><b>E8</b> “Centramo-nos mais nos alunos darmos-lhes mais responsabilidades...”</p> <p><b>E8</b> “...dar-lhes voz mais ativa.”</p> <p><b>E10</b> “...esquecemo-nos um bocadinho dos interesses dos próprios alunos, que ao longo dos anos mudaram muito e que hoje em dia, a maior parte deles questiona o porquê de estarem na escola.”</p> <p><b>E10</b> “Deixamos de parte um bocadinho o que eles querem e o interesse que têm em estar aqui.”</p> <p><b>E10</b> “A maior parte não é nenhum.”</p> <p><b>E10</b> “Saber a opinião que eles têm acerca da escola,...”</p> <p><b>E10</b> “...saber o que é que eles acham sobre o que é que poderia ser feito para ser mais apelativa a escola para eles e não ser uma obrigação de virem todos os dias, de estarem nas aulas.”</p> <p><b>E13</b> “Punha outras pessoas a fazer.”</p> <p><b>E13</b> “Tinha que haver representatividade de todos os setores que estão numa escola.”</p> <p><b>E13</b> “É assim, tinha que ter representantes dos vários setores.”</p> <p><b>E13</b> “O grau dessa intervenção podia ser diverso, tanto dos encarregados de educação; como o pessoal não docente; como os docentes.”</p> <p><b>E13</b> “Devia haver participação de docentes de todos os departamentos, de modo que se sentisse os pensares/sentires que são diversos, pelas várias áreas.”</p> <p><b>E13</b> “Alunos é complicado (...)Embora pudessem ser ouvidos.”</p> <p><b>E13</b> “Agora, ouvidos acho que poderiam ser, mas orientados de modo a que soubessem o que é que se pretende.”</p> <p><b>E13</b> “O pessoal não docente...”</p> <p><b>E13</b> “...e os encarregados de educação/associação de pais...”</p> <p><b>E13</b> “E tem que haver vontade e não pode haver imposição,...”</p> <p><b>E13</b> “...tem que ser quem quer.”</p>	
			<b>Total</b> <b>46</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Protagonismo dos atores</b> <b>Engloba verbalizações associadas a propostas de alteração do PEE</b> <b>Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?</b>			
	Operacionalização	Unidades de registo	F
	Verbalizações sobre o protagonismo desejável dos atores envolvidos na conceção, implementação e avaliação de futuros PEE.	<p><b>E1</b> “Acho que especialmente o conselho pedagógico deveria participar ativamente na construção do documento e basicamente era isso,…”</p> <p><b>E1</b> “...mas acho que a influência dos alunos, concretos na construção se calhar faria com que ele fosse mais eficiente.”</p> <p><b>E3</b> “Até porque nós em conselho geral, estão lá professores, é associações de pais, representantes de Câmara, centro de saúde que acho que percebem muito pouco, muito menos do que as coordenadoras de departamento.”</p> <p><b>E3</b> “Acho que os professores têm mais conhecimento.”</p> <p><b>E6</b> “...eu penso que, também em determinada altura, deveríamos envolver os alunos... que permitisse conhecer qual é o sentir deles em relação à escola.”</p> <p><b>E6</b> “Eu acho que os alunos, além de todas as outras entidades, os alunos deveriam ser uma peça quiçá importante”</p> <p><b>E6</b> “...deveria continuar a ter, não só a envolvimento daqueles que já o têm feito, mas dos alunos...”</p> <p><b>E6</b> “A prioridade de um professor, pode ser diferente da prioridade de um pai.”</p> <p><b>E6</b> “E a do diretor, manifestamente diferente da do professor.”</p> <p><b>E16</b> “Claro que também há da parte do Diretor, naquilo que ele entende que quer, do seu projeto,…”</p> <p><b>E16</b> “...também há alguma orientação”</p> <p><b>E17</b> “Os professores porque são quem trabalha mais diretamente na aplicação do projeto educativo”</p> <p><b>E17</b> “Aí, eu quando destaco os professores, é porque os professores vivem vinte e quatro horas sobre vinte e quatro horas na educação”</p> <p><b>E14</b> “É o Conselho Pedagógico,…”</p> <p><b>E14</b> “...tem que ser o Conselho Pedagógico,…”</p> <p><b>E14</b> “...porque o PEE é aprovado pelo Conselho Pedagógico.”</p> <p><b>E14</b> “Não quer dizer que tenha que ter só elementos do Conselho Pedagógico, porque não, são muito poucos.”</p> <p><b>E11</b> “Parece-me o pedagógico uma escolha adequada, tem um representante da direção, representante dos professores, representante dos pais,…”</p> <p><b>E11</b> “...acho que é uma boa opção.”</p> <p><b>E11</b> “...depois é preciso fazer uma comissão,…”</p> <p><b>E11</b> “...não sei se é o pedagógico, que deverá elaborar o documento com um representante dos vários departamentos.”</p> <p><b>E12</b> “Mas não sei se não deverão ser pessoas</p>	



		<p>que estão no conselho geral,..."</p> <p><b>E12</b> "...no conselho pedagógico,..."</p> <p><b>E12</b> "...ou outros elementos que nada têm a ver, se calhar até tinha mais lógica ir por aí."</p> <p><b>E12</b> "Eu acho que tem que ser o Diretor."</p> <p><b>E12</b> "E se calhar também os outros órgãos que fazem parte – conselho pedagógico."</p> <p><b>E13</b> "Com outras funções."</p> <p><b>E13</b> "Tinha que haver um grupo de trabalho que pudesse estar disponível para isso..."</p> <p><b>E13</b> "...não serem os coordenadores ou outra pessoa que já tem outras tarefas específicas, que ainda vai preocupar-se com mais essa."</p> <p><b>E13</b> "Qualquer projeto, tem que ter um grupo de trabalho que vai trabalhando nele."</p> <p><b>E13</b> "E não podem ser as pessoas que já têm outras tarefas para além de dar aulas e de preparar aulas e de fazer tudo,..."</p> <p><b>E13</b> "...porque não são duas ou três horas por semana que são atribuídas que vão conseguir que as pessoas tenham disponibilidade para pensar,..."</p> <p><b>E13</b> "...porque tem que se pensar,..."</p> <p><b>E13</b> "...tem que se refletir,..."</p> <p><b>E13</b> "...e tem que se trabalhar."</p> <p><b>E13</b> "Trabalhar e apresentar propostas para alteração."</p> <p><b>E13</b> "Sem haver grupos de trabalho para a avaliação,..."</p> <p><b>E13</b> "...sem haver grupos de trabalho para coordenar projetos, ..."</p> <p><b>E13</b> "...sem haver ...., claro, as coisas vão-se fazendo..."</p> <p><b>E13</b> "...nunca se pode exigir que saiam maravilhas."</p> <p><b>E13</b> "Agora, não tinham que ser os coordenadores de departamento a fazê-lo."</p>	
			<b>Total 41</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Divulgação</b> <b>Engloba verbalizações associadas a propostas de alteração do PEE</b> <b>Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?</b>			
	Operacionalização	Unidades de registo	F
	<p>Apreciações que refletem as propostas dos sujeitos a formas de divulgação do PEE.</p>	<p><b>E1</b> "Agora já não existe formação cívica, mas se calhar em Educação para a Saúde usar um bocadinho para mostrar aos alunos o que é o projeto educativo."</p> <p><b>E1</b> "Acho que é importante fazer com que isso chegue aos alunos."</p> <p><b>E1</b> "Alguns alunos sim, outros não, mas acho que era importante, porque há de certeza alunos que vão encontrar interesse."</p> <p><b>E1</b> "Acho que a escola, assim como nós fizemos, poderia usar a internet que é um meio que está a crescer."</p> <p><b>E5</b> "...poderiam ser, novamente abordados na reunião de abertura, acho que é muito importante."</p> <p><b>E5</b> "Uma espécie de um PowerPoint; tópicos..."</p> <p><b>E5</b> "...uma espécie de um resumo dos itens básicos do que compõe o próprio projeto..."</p> <p><b>E5</b> "Deveria talvez ter, os tópicos básicos."</p>	

		<p><b>E5</b> “Ou enviar umas New’s letter’s para os <i>emails</i> que estivessem associados, dos pais,...”</p> <p><b>E5</b> “...com alguns itens e parceladamente, ao longo do primeiro período,...”</p> <p><b>E5</b> “...ir debitando alguns tópicos.”</p> <p><b>E8</b> “Fazer slides, exposições. Eu acho que essa forma de mostrar o projeto educativo seria muito mais aproximar a realidade, do que um documento que neste momento está na dropbox”</p> <p><b>E11</b> “Conseguir criar uns pontos-chave, o que mais se destaca, menos texto. PowerPoint, se calhar conseguiria ter um efeito melhor”.</p> <p><b>E15</b> “Às tantas se fosse como uma aula e até como uma atividade de leitura e discussão...”</p> <p><b>E15</b> “ fazer uma assembleia de turma...”</p>	
			<b>Total</b> <b>15</b>

<b>Categoria de 2º nível</b> <b>Características/ especificidades</b> <b>Engloba verbalizações associadas a propostas de alteração do PEE</b> <b>Que alterações preconizam os sujeitos para o PEE?</b>			
	Operacionalização	Unidades de registo	F
	Verbalizações dos sujeitos sobre características/especificidades para futuras edições do PEE	<p><b>E1</b> “Uma hora para sugestões.”</p> <p><b>E3</b> “Tem muito a ver com o ensino!”</p> <p><b>E3</b> “Tem mais a ver com o ensino!”</p> <p><b>E16</b> “Construir um documento destes ... de raiz é complicadíssimo.”</p> <p><b>E16</b> “É sempre um documento grande. “</p> <p><b>E16</b> “Que às vezes, também por isso, as pessoas não se dedicam a ler.”</p> <p><b>E16</b> “Não estou a ver que de outra forma pudesse ser.”</p> <p><b>E16</b> “Não sei se haverá outra forma. Acho que não.”</p> <p><b>E17</b> “Desenvolvia-se se calhar um conjunto de sugestões de todos os representantes da comunidade educativa.”</p> <p><b>E17</b> “Uma plataforma de opinião”</p> <p><b>E17</b> “Onde se pronunciavam só sobre aquele ponto.”</p> <p><b>E14</b> “Se ele for muito reduzido, é mais fácil de ser visto e olhado todos os dias.”</p> <p><b>E14</b> “Se fosse feito um documento simples, tangível quantificável,...”</p> <p><b>E14</b> “...se calhar nós eramos capazes de olhar para ele e dizer – Esta meta está a ser atingida ou não.”</p> <p><b>E14</b> “É se nós apontarmos para uma coisa concisa, vamos ver o que vai ser.”</p> <p><b>E14</b> “Em termos de conceção eu esperava... por saber o que a XXX quer.”</p> <p><b>E14</b> “...dentro da nossa identidade decidimos que aqueles objetivos da XXX nós temos que os atingir, ou sobrepor,...”</p> <p><b>E14</b> “...tudo bem, vamos ver.”</p> <p><b>E14</b> “Os professores vão olhar para aquilo que a XXX quer,...”</p> <p><b>E14</b> “...todos os professores vão decidir se querem mais do que aquilo para preservar a</p>	

	<p>nossa identidade...”</p> <p><b>E14</b> “...vamos avançar para um projeto desse tipo, esperando que toda a gente colabore...”</p> <p><b>E14</b> “e eu julgo que sim.”</p> <p><b>E6</b> “Eu penso que a metodologia não tem estado errada.”</p> <p><b>E6</b> “Nós vamos ter algumas possibilidades de fazer acontecer aquilo que se calhar gostaríamos.”</p> <p><b>E6</b> “...teremos oportunidade de elaborar um plano educativo com objetivos, ou talvez, mais a nosso gosto, mais a nosso desejo”</p> <p><b>E6</b> “...de se fazer um documento que no futuro pode realmente fazer a diferença.”</p> <p><b>E6</b> “...deveria haver um esforço por toda a gente, não se fazer apenas porque tem que se fazer.”</p> <p><b>E6</b> “Mas de se fazer porque, nós queremos atingir objetivos, queremos realmente as coisas.”</p> <p><b>E6</b> “...penso que também teria que ser, por ventura implementado, era uma estrutura, chamem-lhe comissão, chamem-lhe o que quiserem,...”</p> <p><b>E6</b> “...uma estrutura dentro da escola, que possibilitasse várias tarefas,...”</p> <p><b>E6</b> “...que possibilitasse a autoavaliação,...”</p> <p><b>E6</b> “...que tratasse de perceber a cada passo, como é que as coisas estão”</p> <p><b>E7</b> “Eu às vezes acho é que sendo um documento para três anos os objetivos nunca podem ser muito, muito específicos,...”</p> <p><b>E7</b> “...no entanto às vezes os objetivos acabam por ser gerais demais...”</p> <p><b>E7</b> “...alguns parecem aqueles chavões que nós estamos sempre a trabalhar para isso...”</p> <p><b>E7</b> “...nunca serão objetivos que tu possas dizer francamente ao fim de três anos, olha isto foi atingido ou não foi”</p> <p><b>E9</b> “Acho que à partida deveria ser assim,...”</p> <p><b>E9</b> “...mas à partida deveria haver uma linha orientadora,...”</p> <p><b>E9</b> “...não pode ser só por aquilo que vem da base.”</p> <p><b>E9</b> “O Diretor que também apresentou o seu projeto para a escola quando foi nomeado.”</p> <p><b>E9</b> “À partida, se há um candidato que apresenta um determinado projeto, apresenta a candidatura e ele é ...nomeado pelo conselho geral,...”</p> <p><b>E9</b> “...à partida já foi aceite, já passou por um filtro.”</p> <p><b>E11</b> “Eu penso que a forma mais viável é começar por haver discussão...”</p> <p><b>E11</b> “...e o pedido de propostas e alterações,...”</p> <p><b>E11</b> “...nas reuniões de disciplina, que depois transitam para a reunião de departamento...”</p> <p><b>E12</b> “Eu acho que avaliar muita coisa que se passa na escola.”</p> <p><b>E12</b> “E, a partir dessa avaliação é que poderíamos partir para um projeto educativo.”</p> <p><b>E12</b> “Eu acho que se fazem muitas coisas, experimentam-se muitas coisas, e, depois não são avaliadas.”</p> <p><b>E12</b> “E, eu acho que, tinha que ser com base nisso, que se poderia partir para um projeto educativo.”</p>	
--	--	--

	<p><b>E12</b> “E, aí já era qualquer coisa que fosse específica daquela escola,…”</p> <p><b>E12</b> “...um problema base daquela escola.”</p> <p><b>E12</b> “...diagnosticar muito bem os problemas,…”</p> <p><b>E12</b> “...porque só a partir dos problemas é que tu podes avançar.”</p> <p><b>E12</b> “Problemas existem é preciso é querer vê-los,…”</p> <p><b>E13</b> “Neste momento só mesmo avaliando.”</p> <p><b>E13</b> “Agora, para se poder depois construir seja o que for, é preciso fazer parcelarmente,…”</p> <p><b>E13</b> “...daí que, ele apareça subdividido.”</p> <p><b>E15</b> “...o ideal era criar uma equipa, que tivesse horas, e que fizesse o PEE numa perspetiva de continuidade,…”</p> <p><b>E15</b> “...por exemplo chegar ao fim de cada período ou de cada ano letivo, de cada ano letivo.”</p> <p><b>E15</b> “De cada período a nível de grupo disciplinar e de departamento vão-se aferindo as coisas.”</p> <p><b>E15</b> “Mas principalmente no final do ano, até porque as escolas padecem de uma população volante, portanto no ano seguinte pode não estar,…”</p> <p><b>E15</b> “...poder-se-ia fazer um levantamento,…”</p> <p><b>E15</b> “...uma avaliação do PEE.”</p> <p><b>E15</b> “Mas, talvez a nível de outros procedimentos.”</p> <p><b>E15</b> “A nível de alunos, pais, da perceção que teve da escola nesse ano, para depois poderem ser mudadas pequenas situações”</p> <p><b>E15</b> “...hoje em dia se até criamos um documento muito simples de resposta rápida num Google Dox, por exemplo pode-se fazer isso,…”</p> <p><b>E15</b> “...fazer-se uma autoavaliação anual do PEE”</p> <p><b>E15</b> “Quer dizer se ele é um documento unificador e até onde está emanada a filosofia do documento,…”</p> <p><b>E15</b> “...depois até poderia, ao ser elaborado um novo documento, haver uma perspetiva mais continuada do que é que as pessoas pensam dele.”</p>	
		<p><b>Total</b> <b>69</b></p>