



MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A CENTRALIDADE DO PROJECTO EDUCATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Um estudo numa comunidade educativa

Dissertação de Mestrado

(esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

Orientador

Professor Doutor Vitor Manuel de Sousa Trindade

António Luís dos Santos Grade

ÉVORA - 2006



MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A CENTRALIDADE DO PROJECTO EDUCATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Um estudo numa comunidade educativa

Dissertação de Mestrado

ERRATA

Páginas: 34; 45; 46; 67; 137; 143

Onde se lê: Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.

Deve ler-se: Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Página 31:

Onde se lê: Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Deve ler-se: Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Página 261

Onde se lê: As influencias das culturas de escola e dos professores nos processos de mudança.

Deve ler-se: As influências das culturas de escola e dos professores nos processos de mudança

Página 265

Onde se lê:

- a. Diagnóstico ou emergência do projecto
- b. Prognóstico ou prospectiva futura
- c. Implantação do projecto/gestão participada
- d. Implantação do projecto/gestão participada
- e. Avaliação/controlo dos resultados/revisão do projecto

Deve ler-se:

- a. Diagnóstico ou emergência do projecto
- b. Prognóstico ou prospectiva futura
- c. Implantação do projecto/gestão participada
- d. Avaliação/controlo dos resultados/revisão do projecto

Páginas 50; 82 e 151 (Bibliografia)

Deve ler-se também Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro (altera o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).



MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A CENTRALIDADE DO PROJECTO EDUCATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Um estudo numa comunidade educativa

Dissertação de Mestrado

(esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

Orientador

Professor Doutor Vitor Manuel de Sousa Trindade



157667

António Luís dos Santos Grade

ÉVORA - 2006

231

Agradecimentos

A concretização efectiva deste trabalho de investigação ficou a dever-se ao apoio incondicional de um conjunto de entidades individuais e colectivas, a quem não posso deixar de dirigir os meus sinceros agradecimentos:

Em primeiro lugar, enquanto referência central, ao meu orientador desta minha dissertação Professor Doutor Vitor Manuel de Sousa Trindade, pela incedível disponibilidade e apoio sempre demonstrados.

À Mestra Dr.^a Sandra Saúde e ao Mestre Dr. Cesário Almeida pela disponibilidade e sugestões sempre oportunas.

Aos Conselhos Directivos das Escolas/Agrupamentos e aos restantes Presidentes de todos os Órgãos de Administração e Gestão dessas mesmas escolas.

Aos Presidentes das Associações de Pais das Escolas/Agrupamentos envolvidos.

À Representante da autarquia na Assembleia de Escola/ Agrupamento.

Por último, mas não menos importante, à São pelo encorajamento, paciência, críticas e sugestões.

À memória da minha filha Ana Cristina.

À São e à Joana por razões que ultrapassam largamente o tempo de ausência e a inquietação desta dissertação.

Resumo

A CENTRALIDADE DO PROJECTO EDUCATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Um estudo numa comunidade educativa

O conceito de Projecto Educativo esteve desde há cerca de 15 anos associado a um outro conceito que é o da "Governação Democrática das Escolas". A partir da publicação do Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, a Administração Central da Educação foi produzindo, legislação que acrescentou, ao conceito de democraticidade nas escolas, os princípios da participação concretizada na sua autonomia. Surge, assim, o Projecto Educativo como espaço privilegiado de concretização dessas estratégias, podendo mesmo afirmar-se que, até ao momento, toda a produção legislativa veio a ser executada no sentido da centralidade do Projecto Educativo.

Nesta investigação pretendeu-se, no quadro da autonomia da escola, compreender como os diferentes agentes da comunidade educativa se relacionam no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, bem como a lógica de funcionamento da escola das eventuais alterações organizacionais e das missões educativas que esta desempenha enquanto unidade de serviço público, decorrentes dos Projectos Educativos.

Abstract

THE CENTREPIECE OF THE EDUCATIONAL PROJECT IN SCHOOL ADMINISTRATION

A study in an educational community

The concept of Educational Project has been associated with another concept, which is the Democratic Governing of Schools, for about fifteen years. Since the time the law by decree 43/89, 3rd February, was published, the Central Administration of Education has been producing legislation, which has enlarged, to the concept of democracy in schools, the principles of real participation in its autonomy. Therefore, the Educational Project arises as an exceptional way where those strategies become real; we can even say that, by now, all laws have been carried out taking into account that the Educational Project has become the centrepiece.

In this essay it was aimed, taking into account school autonomy, to understand how the various educational community agents relate to each other in the process of construction, development and evaluation of the Educational Project, as well as the school performance logic, of any organizational changes and the educational missions that school carries out as a public service unit, which are consequences of the Educational Projects.

Índice Geral

Agradecimentos	.....	I
Resumo	.....	III
Abstract	.....	IV
Índice	.....	V
Índice de Figuras	.....	VIII
Índice de Gráficos	.....	VIII
Índice de Quadros	.....	XI
Introdução	.....	1

1.ª Parte	O PROJECTO EDUCATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
------------------	------------------------------------------------------

Capítulo 1	1. O PROJECTO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	5
	1.1. Análise diacrónica da produção legislativa	5
Capítulo 2	1. O CONCEITO DE PROJECTO	14
	1.1. Projecto – polissemia de um conceito – aproximação conceptual	14
	1.2. O projecto em educação	17
Capítulo 3	1. DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA	26
	1.1. A autonomia da escola e Projecto Educativo	26
	2. O PROJECTO EDUCATIVO	33
	2.1. Enquadramento legal e de competências de elaboração do Projecto Educativo	33
	3. OUTROS INSTRUMENTOS DE AUTONOMIA DA ESCOLA ..	39
	3.1. Regulamento Interno (RI)	39
	3.2. Plano Anual de Actividades (PAA)	41
	3.3. Projecto Curricular de Escola (PCE)	45

Capítulo 4	1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	51
	1.1. A evolução do conceito de escola como organização ...	51
	1.2. Os projectos nas organizações	57
	1.3. A escola como organização e o Projecto Educativo	60
	1.4. Projecto Educativo e gestão estratégica	68
	1.5. Os contratos de autonomia	75
Capítulo 5	1. A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA	83
	1.1. A comunidade educativa e a construção da autonomia	83
	1.2. A participação da comunidade na escola e na construção do Projecto Educativo	91
Capítulo 6	1. AS INFLUÊNCIAS DAS CULTURAS DE ESCOLA E DOS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE MUDANÇA	103
	1.1. Os processos de mudança	103
	1.2. As culturas de escola	107
	1.3. As culturas profissionais dos professores	111
	1.4. A formação contínua e o desenvolvimento profissional - factores determinantes nos processos de mudança ...	117
	1.5. A(s) liderança(s) nas organizações escolares	126
Capítulo 7	1. A CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO	135
	1.1. Dimensões estruturantes do Projecto Educativo	135
	1.2. Desvios à construção do Projecto Educativo	138
	1.3. Processos e procedimentos a considerar na elaboração do Projecto Educativo	142

2.ª Parte

UM ESTUDO NUMA COMUNIDADE EDUCATIVA

Capítulo 8	1. DUAS REALIDADES EM ANÁLISE	153
	1.1. Metodologia	153
Capítulo 9	1. Estudo desenvolvido no Agrupamento M	165
	1.1. Frequências de resposta às questões do questionário .	165
	1.2. Caracterização do Agrupamento M	185
	1.3. Interpretação dos resultados obtidos no estudo	188

	1.3.1. A emergência do processo de elaboração do Projecto Educativo	189
	1.3.2. O envolvimento dos diferentes actores na elaboração do projecto educativo	190
	1.3.3. Estruturação e conteúdo do Projecto Educativo ...	192
	1.3.4. Modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no Projecto Educativo	195
	1.3.4.1. Avaliação da participação dos diferentes actores na vida da escola	196
	1.3.4.2. Avaliação do modelo organizacional e as suas influências na vida da escola	201
	2. O Projecto Educativo do Agrupamento M	207
Capítulo 10	1. Estudo desenvolvido na Escola B	210
	1.1. Frequências de resposta às questões do questionário .	210
	1.2. Caracterização da Escola B	229
	1.3. Interpretação dos resultados	232
	1.3.1. A emergência do processo de elaboração do Projecto Educativo	233
	1.3.2. O envolvimento dos diferentes actores na elaboração do projecto educativo	234
	1.3.3. Estruturação e conteúdo do Projecto Educativo ...	237
	1.3.4. Modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no Projecto Educativo	239
	1.3.4.1. Avaliação da participação dos diferentes actores na vida da escola	240
	1.3.4.2. Avaliação do modelo organizacional e as suas influências na vida da escola	244
	2. O Projecto Educativo da Escola B	249
Capítulo 11	1. CONCLUSÃO.....	252
	1.1. Notas finais	265
	1.2. Limitações e constrangimentos ao trabalho	267
Referências	Bibliográficas e Legislativas	269

Anexo 1	Objectivos das entrevistas realizadas no Agrupamento M e na Escola B.....	276
Anexo 2	Entrevistas realizadas no Agrupamento M	279
Anexo 3	Entrevistas realizadas na Escola B	291

Índice de figuras

Figura 1 – Organograma da Estrutura Organizacional das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário (de acordo com a lei vigente)	35
Figura 2 – A Centralidade do Projecto Educativo na Administração Escolar.....	145

Índice de gráficos

Gráficos referentes ao estudo realizado no Agrupamento M

Gráfico 2 M - Docentes – Respostas ao questionário	186
Gráfico 3 M - Docentes - Vínculo contratual	186
Gráfico 4 M - Docentes – Tempo de serviço	187
Gráfico 5 M - Não docentes – Tempo de serviço	188
Gráfico 6 M – 15 - Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?	191
Gráfico 7 M – 16 - O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.	192
Gráfico 8 M – 41 - O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.	197
Gráfico 9 M – 42 - O grau de participação dos professores na vida da escola .	198
Gráfico 10 M – 43 - O grau de participação dos funcionários na vida da escola	198
Gráfico 11 M – 44 - O grau de participação da autarquia na vida da escola	199
Gráfico 12 M – 45 - O Projecto Educativo tem contribuído para a participação alargada da comunidade educativa	200
Gráfico 13 M – 46 - O grau de participação de outros na vida da escola	200
Gráfico 14 M – 47 - Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.....	201
Gráfico 15 M – 48 - Pensa que o modelo organizacional previsto no Projecto Educativo promove a gestão participada.	202
Gráfico 16 M – 49 - Considera que o Projecto Educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.	202
Gráfico 17 M – 50 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado o clima da escola.	203

Gráfico 18 M – 51 - Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.	203
Gráfico 19 M – 52 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.....	204
Gráfico 20 M – 53 - De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.	205
Gráfico 21 M – 54 - Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.	205

Gráficos referentes ao estudo realizado na Escola B

Gráfico 2 B - Docentes – Respostas ao questionário	230
Gráfico 3 B - Docentes - Vínculo contratual	230
Gráfico 4 B - Docentes – Tempo de serviço	231
Gráfico 5 B - Não docentes – Tempo de serviço	232
Gráfico 6 B – 15 - Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?	235
Gráfico 7 B – 16 - O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.	236
Gráfico 8 B – 41 - O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.	240
Gráfico 9 B – 42 - O grau de participação dos professores na vida da escola. ..	241
Gráfico 10 B – 43 - Escola B - O grau de participação dos funcionários na vida da escola.	242
Gráfico 11 B – 44 - O grau de participação da autarquia na vida da escola.	242
Gráfico 12 B – 45 - O projecto educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.	243
Gráfico 13 B – 46 - O grau de participação de outros na vida da escola.	243
Gráfico 14 N – 47 - Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.	244
Gráfico 15 B – 48 - Pensa que o modelo organizacional previsto no Projecto Educativo promove a gestão participada.	245
Gráfico 16 B – 49 - Considera que o Projecto Educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.	245
Gráfico 17 B – 50 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado o clima da escola.	246
Gráfico 18 B – 51 - Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.	246

Gráfico 19 B – 52 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.	247
Gráfico 20 B – 53 - De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.	247
Gráfico 21 B – 54 - Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.	248

Índice de quadros

Quadros referentes ao estudo realizado no Agrupamento M

Quadro M – 1A - Docentes – Género	166
Quadro M – 1B - Docentes – Idade	166
Quadro M – 2A - Não Docentes – Género	166
Quadro M – 2B - Não Docentes – Idade	167
Quadro M – 3 - Docentes – Vínculo contratual	167
Quadro M – 4 - Docentes – Tempo de Serviço	167
Quadro M – 5 - Não docentes – Tempo de Serviço	168
Quadro M – 6 - A escola decidiu elaborar um Projecto Educativo para:	168
Quadro M – 7 - A decisão de elaborar o Projecto Educativo foi do seguinte órgão:.....	169
Quadro M – 8 - Para a preparação do projecto educativo foi realizada alguma consulta?	169
Quadro M – 9 - Quem foi consultado para a elaboração do Projecto Educativo?	169
Quadro M – 10 - Quem promoveu a consulta para a elaboração do projecto Educativo?	170
Quadro M – 11 - Quem liderou o processo de elaboração do Projecto Educativo?	170
Quadro M – 12 - Que processos foram utilizados tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo?	170
Quadro M – 13 - Quem liderou as reuniões referidas no ponto anterior?	171
Quadro M – 14 - Se participou na elaboração do Projecto Educativo de que forma o fez?	171
Quadro M – 15 - Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?	171
Quadro M – 16 - O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.	171
Quadro M – 17 - Se participou na avaliação do Projecto Educativo de que forma o fez?	172

Quadro M – 18 - O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação...	172
Quadro M – 19 - O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.....	172
Quadro M – 20 - O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.	173
Quadro M – 21 - O Projecto Educativo define as metas a atingir.	173
Quadro M – 22 - O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.	173
Quadro M – 23 - O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola.....	174
Quadro M – 24 - O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.	174
Quadro M – 25 - O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.	174
Quadro M – 26 - O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.	175
Quadro M – 27 - O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.	175
Quadro M – 28 - O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo. ..	175
Quadro M – 29 - O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.	176
Quadro M – 30 - O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.	176
Quadro M – 31 - O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras.	176
Quadro M – 32 - O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existentis.	177
Quadro M – 33 - O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola.....	177
Quadro M – 34 - O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas e processos e rotinas.	177
Quadro M – 35 - O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e ou departamentos.	178
Quadro M – 36 - O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.	178
Quadro M – 37 - O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.	178
Quadro M – 38 - O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.	179

Quadro M – 39 - O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.....	179
Quadro M – 40 - O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.	179
Quadro M – 41 - O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.	180
Quadro M – 42 - O grau de participação dos professores na vida da escola.	180
Quadro M – 43 - O grau de participação dos funcionários na vida da escola.	180
Quadro M – 44 - O grau de participação da autarquia na vida da escola.	181
Quadro M – 45 - O Projecto Educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.	181
Quadro M – 46 - O grau de participação de outros na vida da escola	181
Quadro M – 47 - Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.	182
Quadro M – 48 - Pensa que o modelo organizacional previsto no projecto Educativo promove a gestão participada.	182
Quadro M – 49 - Considera que o projecto educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.	182
Quadro M – 50 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente o clima da escola.	183
Quadro M – 51 - Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.	183
Quadro M – 52 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.	183
Quadro M – 53 - De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.	184
Quadro M – 54 - Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.	184
Quadro M – 55 - Estrutura do Projecto Educativo do Agrupamento M	206

Quadros referentes ao estudo realizado na Escola B

Quadro B – 1A - Docentes – Género	210
Quadro B – 1B - Docentes – Idade	211
Quadro B – 2A - Não Docentes – Género	211
Quadro B – 2B - Não Docentes – Idade	211
Quadro B – 3 - Docentes – Vínculo contratual	212
Quadro B – 4 - Docentes – Tempo de Serviço	212

Quadro B – 5 - Não Docentes – Tempo de Serviço	212
Quadro B – 6 - A escola decidiu elaborar um Projecto Educativo para:	213
Quadro B – 7 - A decisão de elaborar o Projecto Educativo foi do seguinte órgão:	213
Quadro B – 8 - Para a preparação do projecto educativo foi realizada alguma consulta?	213
Quadro B – 9 - Quem foi consultado para a elaboração do Projecto Educativo?	214
Quadro B – 10 - Quem promoveu a consulta para a elaboração do projecto Educativo?	214
Quadro B – 11 - Quem liderou o processo de elaboração do Projecto Educativo?	215
Quadro B – 12 - Que processos foram utilizados tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo?	215
Quadro B – 13 - Quem liderou as reuniões referidas no ponto anterior?	215
Quadro B – 14 - Se participou na elaboração do Projecto Educativo de que forma o fez?	216
Quadro B – 15 - Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?	216
Quadro B – 16 - O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.	216
Quadro B – 17 - Se participou na avaliação do Projecto Educativo de que forma o fez?	216
Quadro B – 18 - O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação..	217
Quadro B – 19 - O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.	217
Quadro B – 20 - O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.	217
Quadro B – 21 - O Projecto Educativo define as metas a atingir.	218
Quadro B – 22 - O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.	218
Quadro B – 23 - O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola. .	218
Quadro B – 24 - O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.	219
Quadro B – 25 - O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.	219
Quadro B – 26 - O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.	219
Quadro B – 27 - O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.	220

Quadro B – 28 - O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo. ...	220
Quadro B – 29 - O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.	220
Quadro B – 30 - O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.	221
Quadro B – 31 - O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras. ...	221
Quadro B – 32 - O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existentes.	221
Quadro B – 33 - O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola.	222
Quadro B – 34 - O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas e processos e rotinas.	222
Quadro B – 35 - O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e ou departamentos.	222
Quadro B – 36 - O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.	223
Quadro B – 37 - O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.	223
Quadro B – 38 - O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.	223
Quadro B – 39 - O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.	224
Quadro B – 40 - O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.	224
Quadro B – 41 - O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.	224
Quadro B – 42 - O grau de participação dos professores na vida da escola.	225
Quadro B – 43 - O grau de participação dos funcionários na vida da escola.	225
Quadro B – 44 - O grau de participação da autarquia na vida da escola.	225
Quadro B – 45 - O Projecto Educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.	226
Quadro B – 46 - O grau de participação de outros na vida da escola.	226
Quadro B – 47 - Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.....	226
Quadro B – 48 - Pensa que o modelo organizacional previsto no Projecto Educativo promove a gestão participada.	227
Quadro B – 49 - Considera que o projecto educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo. .	227

Quadro B – 50 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente o clima da escola.	227
Quadro B – 51 - Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.	228
Quadro B – 52 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.	228
Quadro B – 53 - De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.	228
Quadro B – 54 - Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.	229
Quadro B – 55 - Estrutura do Projecto Educativo da Escola B	249

Introdução

O objectivo central da investigação da qual resultou o trabalho agora apresentado nesta dissertação de Mestrado em Educação – Administração Escolar foi a problemática que mantém a actualidade político-pegagógica do Projecto Educativo da Escola. Neste estudo em concreto a problemática do Projecto Educativo assume a perspectiva da sua centralidade na Administração Escolar num quadro de autonomia da escola.

De acordo com a nossa investigação, a primeira referência que se encontra na legislação Portuguesa sobre Projecto Educativo, data de há cerca de 25 anos, embora apenas no final dos anos oitenta tenha surgido num quadro político-normativo.

Como mais adiante ficará mais claro, na primeira parte deste trabalho preocupámo-nos com as questões teórico-conceptuais relacionadas com algumas vertentes que nos ajudaram a analisar as dimensões que para nós são centrais nesta problemática da administração escolar:

- Descentralização e autonomia das escolas;
- O Projecto Educativo;
- A Escola como organização;
- A participação da comunidade educativa na vida da escola;
- As influências das culturas de escola e dos professores nos processos de mudança;
- A construção do Projecto Educativo.

Na segunda parte procurámos perceber como numa comunidade educativa, mas em escola/agrupamento os diversos actores em presença lidam com esta problemática e com outras que lhes são afins. Queremos

salientar que este estudo se desenvolve cerca de 15 anos depois de pela primeira vez em Portugal ter surgido no quadro político normativo, com a publicação do Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, que define o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas.

Naturalmente que a escolha deste tema se prende com motivações de ordem pessoal relacionadas com as preocupações decorrentes de um percurso profissional já longo.

Seguem-se 10 capítulos e uma conclusão geral. Os sete primeiros de cariz teórico-conceptual e também técnico que constituem a 1.^a parte deste estudo, sob o título "O Projecto Educativo na Administração Escolar" abordam um conjunto de outras áreas temáticas: designadamente as relações entre o Projecto Educativo e as políticas de Administração Escolar; no capítulo 2 intitulado "O conceito de projecto" procurámos fazer uma aproximação conceptual a este conceito; A análise do enquadramento político e institucional da descentralização da autonomia das escolas, o Projecto Educativo e dos outros instrumentos de autonomia foram tratados no capítulo 3. A ênfase colocada na perspectiva da escola como organização e a gestão estratégica foram estudados no capítulo 4; No capítulo 5 fazemos uma abordagem às questões, cada vez mais pertinentes da relação da comunidade educativa e da sua influência no sucesso escolar dos alunos. O Capítulo 6 foi inteiramente dedicado às influências das culturas de escola e dos professores nos processos de mudança. O último capítulo da 1.^a parte deteve-se, embora de forma genérica as questões gerais da construção do Projecto Educativo.

Depois de obtermos a concordância e o apoio dos órgãos próprios das escolas/agrupamento foi solicitado aos docentes, aos funcionários administrativos e aos auxiliares de acção educativa que colaborassem neste estudo. Obtivemos ainda o apoio do representante da Autarquia bem como das

Associações de Pais e Encarregados de Educação. De seguida procedemos à definição da metodologia de investigação

Utilizámos os procedimentos típicos da metodologia do “estudo de caso”, procedemos a uma recolha de dados de forma diversificada, e que explicitaremos mais à frente.

Numa fase final analisámos cada um dos Projectos Educativos considerando as linhas que orientaram o nosso pensamento ao longo deste estudo.

Na 2.^a parte do estudo sob o título “Um Estudo Numa Comunidade Educativa” fazemos um enfoque nos procedimentos específicos desenvolvidos e também nas opções metodológicas do trabalho, caracterizámos as escolas/agrupamento onde o estudo se desenvolveu, e apresentámos ainda as fontes e a análise estatística realizada no estudo empírico realizado. No quadro da autonomia da escola, pretendeu-se compreender, como os diferentes agentes da comunidade educativa se relacionam no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, bem como a lógica de funcionamento da escola e das eventuais alterações organizacionais e das missões educativas que esta desempenha enquanto unidade de serviço público, decorrentes dos Projectos Educativos.

1.ª PARTE

O PROJECTO EDUCATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Capítulo 1

*Se não tens rumo, nenhum vento
te será favorável.*

Sêneca

1. O PROJECTO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

1.1. Análise diacrónica da produção legislativa

As primeiras referências feitas, no quadro legislativo português, ao Projecto Educativo surgem, curiosamente, no estatuto do ensino particular e cooperativo aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro, quando, no seu artigo 33.º - 1, se diz que

Cada escola particular pode ter um projecto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do estado.

O diploma cria uma relação directa entre projecto educativo e autonomia pedagógica quando diz que a autonomia pedagógica¹ é conferida às escolas que tenham Projecto Educativo e que satisfaçam também o articulado do artigo 35.º que diz que:

¹ Artigo 34.º do Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro – As escolas particulares no âmbito do seu projecto educativo, podem funcionar em regime de autonomia pedagógica, desde que satisfaçam as condições exigidas nos artigos seguintes.

1 A autonomia pedagógica consiste na não dependência de escolas públicas quanto a:

- a) Orientação metodológica e adopção de instrumentos escolares;
- b) Planos de estudo e conteúdos programáticos;
- c) Avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização;
- d) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações.

2 O paralelismo pedagógico consiste na não dependência de escolas públicas quanto ao disposto nas alíneas a) e c) do número anterior.

Embora não exista conteúdo nas referências feitas, neste diploma, ao Projecto Educativo, parece de realçar o facto de se fazerem incentivos à criação de projectos próprios

Tem-se, sobretudo, em vista a criação de um conjunto coerente de normas que, sem preocupação da exaustividade prescritiva, proporcionem estímulo e encorajamento à iniciativa particular e à desejável explicitação de projectos próprios.(Preâmbulo)

É de realçar, também, o encorajamento e o incentivo à inovação pedagógica expressos nos artigos 4.º, alínea i)² e 11.º³.

Mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei 287/88, de 19 de Agosto (profissionalização em serviço dos professores dos ensinos básico e secundário) surge novamente referência ao projecto educativo mas também sem explicitação de conteúdo.

Nove anos mais tarde e, para as escolas do Estado, surge a primeira definição normativa sobre os Projectos Educativos. É isto acontece com a publicação do

² Fomentar o desenvolvimento da inovação pedagógica nos estabelecimentos de ensino particular.

³ A fim de promover a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino, o Ministério da educação e Ciência autorizará a realização de experiências pedagógicas, relativamente aos cursos que seguem os planos de estudos oficiais, em termos idênticos aos que vigoram para o ensino público e fomentará a criação de cursos com planos próprios, podendo num e noutro caso, conceder benefícios ou apoios especiais às escolas que promovam essas experiências.

Regime Jurídico da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Com este diploma passa a existir uma definição normativa de Projecto Educativo quando diz no ponto 2 do artigo 2.º que

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

Mas, porque se trata neste diploma da Autonomia da Escola, o que podemos verificar é que o projecto educativo surge intimamente associado à autonomia das escolas. No preâmbulo do diploma diz-se mesmo que

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

Contudo este diploma, enquanto quadro de referência teórica-conceptual afigura-se como uma nova concepção de escola, onde, o "quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitada"(preâmbulo) assume-se como orientador de etapas a atingir

Diz depois no ponto 1 do artigo 2.º que

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

Este Decreto-Lei (n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) apresenta a autonomia como factor de mudança na administração educacional e, assume uma nova concepção de escola quando no texto diz que se "define um quadro orientador da autonomia da escola, genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa".

Na sequência da aprovação do regime de autonomia das escolas, cinco dias depois é publicado o despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, que veio regulamentar a composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio⁴ nas escolas preparatórias e secundárias, de onde destacaríamos:

3.11 – “Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo.”

Do despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro que introduziu alterações ao regulamento do Conselho Pedagógico destacamos aquela que neste estudo nos interessa, ou seja as previstas nos pontos seguintes:

3.9-Elaborar, aprovar e divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola;

3.11-Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola;

O conceito de Projecto Educativo volta a ser referencia neste diploma no ponto 19.1-Colaborar com o conselho pedagógico na construção do projecto educativo da escola;(enquanto atribuição dos conselhos de grupo), e depois como atribuição do conselho consultivo ponto 53.1-Colaborar na construção de um projecto educativo de escola.

Relevante é o facto de que enquanto o Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, apenas se reportava à autonomia pedagógica, no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, a relação conceptual entre Projecto Educativo e autonomia assume uma nova e significativa dimensão.

Mas, se até aqui existia um quadro conceptual do Projecto Educativo, com a publicação do Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio que aprovou o regime de

⁴ Conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e de directores de turma, conselhos de turma e conselho consultivo.

direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, passaria o Projecto Educativo a ter uma existência nestas instituições por via da sua inclusão como parte integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais da estrutura organizacional da escola no quadro da sua autonomia local e de participação da comunidade na vida da escola. No preâmbulo deste diploma pode ler-se que

o modelo agora instituído . . . exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola . . . garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação e projectos educativos próprios.

A importância do Projecto Educativo neste modelo de administração é tão significativa que o decreto-lei determina, exaustivamente, a responsabilidade de cada órgão no processo que vai da elaboração até a sua aprovação e, que fica assim determinada:

Artigo 8.º

Conselho de escola e de área escolar – “participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola”

d) aprovar o projecto educativo da escola

Artigo 17.º

Competências – 1 - Das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico . . . compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola . . . b) O projecto educativo da escola

Conselho Pedagógico – órgão de orientação educativa

Artigo 32.º

c) Elaborar e propor o projecto educativo da escola

Contudo, este modelo de regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário existiu enquanto modelo restrito (cinquenta escolas) e experimental e não chegou a ser generalizado ao conjunto de escolas portuguesas até à publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que aprovou o Regime de Autonomia,

Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

No entanto, ao conselho de escola, enquanto órgão de direcção a quem compete definir as políticas e as orientações educativas, fica reservada apenas a função de aprovação deste documento considerado de grande relevo.

Mais tarde, é publicado o despacho 133/ME/93, de 1 de Junho, acompanhado pelo anexo que regulamenta o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. É neste documento legal que a definição de Projecto Educativo surge mais elaborada. Pode ler-se então, na Medida 5 referente ao desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos de escolas em áreas prioritárias, que

. . . o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar. (ponto 7.5 do anexo ao despacho 133/ME/93)

Através do despacho 147-B/96, de 1 de Agosto, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e introduzidas medidas que permitiram intervir em contextos sociais menos favoráveis, visando criar condições de reorganização dos parques escolares dessas zonas e fazendo com que os estabelecimentos de ensino funcionassem em rede, tendo como denominador comum um projecto educativo para esse território. Este despacho estabeleceu com precisão significativa, no seu art.º 3, aquilo que, na perspectiva do legislador, o Projecto Educativo deveria "obrigatoriamente" de contemplar como prioridades de desenvolvimento pedagógico:

- a) Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, prevenindo, do mesmo

modo, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos que, sem prejuízo de um núcleo de aprendizagens fundamentais, tome em consideração as características específicas da população escolar, e do desenvolvimento de componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências;

- b) Definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade, apresentando propostas de intervenção que possam dar resposta às necessidades identificadas, designadamente em articulação com os centros de formação das associações de escolas e com as instituições de formação inicial de docentes;
- c) Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer quanto às crianças e aos jovens inscritos nas escolas quer quanto ao desenvolvimento de actividades de educação permanente, nomeadamente de educação de adultos.

Neste despacho é referido, ainda, que o desenvolvimento dos Projectos Educativos, nas suas vertentes pedagógica e financeira, seriam negociados com as respectivas direcções regionais de educação. Este importante conjunto de medidas de carácter administrativo e financeiro, tendentes a facilitar a aplicação do projecto educativo, assemelham-se de alguma forma àquelas que posteriormente vieram a ser legisladas através do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário sobre os contratos de autonomia das escolas.

Cerca de um ano mais tarde e através do Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho, antecipando "um outro ordenamento jurídico da autonomia das escolas" foi determinado um conjunto de medidas tendentes ao reordenamento da rede escolar tendo em vista a criação de agrupamentos e estabelecimentos de ensino. Neste despacho, o projecto educativo é referido, várias vezes, como elemento central das medidas de intervenção educativa dos agrupamentos de escolas ou dos territórios educativos de intervenção prioritária. Mais recentemente seria aprovado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, o

Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, o qual foi alterado por apreciação parlamentar pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, e sobre o qual falaremos mais especificamente noutra capítulo deste trabalho.

REFERÊNCIAS - Capítulo 1

Legislativas

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro

(Estatuto do ensino particular e cooperativo)

Decreto-Lei 287/88, de 19 de Agosto

(Profissionalização em serviço dos professores dos ensinos preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

(Regime Jurídico da Autonomia das Escolas)

Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro

(Regulamento provisório dos conselhos pedagógicos)

Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio

(Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares)

Despacho 133/ME/93, de 1 de Junho

(Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação)

Despacho n.º 147-B/96, de 1 de Agosto

(Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho

(Reordenamento da rede escolar através da associação e ou agrupamento de escolas)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)

Capítulo 2

1. O CONCEITO DE PROJECTO

1.1. Projecto – polissemia de um conceito - aproximação conceptual

Torna-se incontornável a necessidade de iniciar este capítulo do trabalho começando por fazer uma abordagem ao conceito de projecto. Contudo, sabemos que “encontrar uma uniformidade de pontos de vista acerca da noção de projecto é, em si mesmo, um projecto condenado ao insucesso” (Carvalho e Afonso, 1993:16).

A polissemia do termo que é utilizado num grande leque de situações, exige uma clarificação do conceito no quadro de referências deste trabalho. Etimologicamente, do latim *projectu* - , «que se lança sobre...»(Machado, 1967) assume o sentido de lançar para a frente, no sentido do futuro. Por via indirecta e por influência grega, integra a noção de problema. Costa (2003a), citando Boutinet (1994:21), diz que este refere que “intenção e problema constituem, não só etimologicamente, mas também de facto, as duas dimensões nucleares do termo *projecto*”(p. 16). Para Barroso (1998a), “quando as pessoas se reúnem num contexto de trabalho para resolverem os seus problemas, estão a iniciar a construção de um *projecto*” (p. 10).

O início da utilização do termo é situada por Costa (2003a:18) em fins do século XVII, tendo ficado “marcado inicialmente pela dimensão técnica dos *projectos* arquitecturais do Renascimento Italiano”. Boutinet (1996), situa o seu aparecimento num tempo que caracteriza de mais “tecnológico” e, com um sentido mais próximo daquele que conhecemos hoje e, refere que “as

sociedades tradicionais encontram-se, muitas vezes, sem projecto, mesmo fora de projecto, porque suportam uma certa precaridade no seu modo de existência, que as impede de antecipar” (p.19).

Na “civilização de projectos”(Barbier 1996:19) “em oposição às sociedades tradicionais, a nossa cultura tecnológica fala cada vez mais de projecto: para se convencer de tal não é preciso mais do que prestar atenção ao vocabulário utilizado”(Boutinet 1996:20). É comum ouvirmos falar, nas mais diversas facetas do quotidiano, de projectos, desde os mais simples que assumem carácter pessoal, aos mais complexos que podem ir dos projectos de arquitectura, de gestão da administração pública, de gestão de empresas ou mesmo de projectos políticos de dimensão nacional.

São diversas as conotações do termo que vão do discurso filosófico em “Heidegger e em Sartre, movimento pelo qual o homem se revela a si mesmo a sua própria essência, na compreensão, explícita ou não, que tem da sua situação de ser no mundo” (Thinér e Lempereur, 1989), ao campo da pedagogia onde é referenciado como “método que requer a participação de cada um dos membros de um grupo, segundo as suas capacidades, na realização de um trabalho conjunto decidido, planificado e organizado de comum acordo” (ibidem). No dicionário da Língua Portuguesa, o conceito está próximo do léxico da arquitectura e da engenharia como “plano para a realização de um acto; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a execução de uma obra; cometimento; empresa; desígnio; tenção . . . ” (Costa, Melo e outros, 2003).

Numa outra abordagem ao conceito, Carvalho e Diogo (2001) referem que a utilização do termo “emerge da transformação social que exige a passagem de um paradigma técnico – manipulador de um tempo fragmentado e vivencial – para um paradigma tecnológico que procura o domínio da acção pelo acesso ao tempo futuro através da previsibilidade e antecipação”(p. 8). Boutinet(1996)

refere que "a tecnologia, em consequência, erige a técnica em sistema de referência de pensamento e de acção" (p.93).

Costa (2003a) faz referência ao simbolismo a que está "relacionado o percurso desta noção que, a pouco e pouco, se foi transformando em mito e símbolo dos tempos modernos" (p.16). Este simbolismo pode mesmo ter origem na carga simbólica dos acontecimentos de Maio de 68 que "constitui um acontecimento fulcral para desencadear esta passagem do colectivo para o individual" (ibidem).

É, na sociedade em que vivemos, caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico que, segundo Carvalho e Afonso(1993), se vem desenvolvendo uma cultura de projecto por oposição à cultura do objecto (técnico).

A cultura do projecto exprime-se numa visão do mundo em que o homem, ao ser sujeito, não é nem um ser soberano, nem uma entidade abstracta mas, muito pelo contrário um ente pragmaticamente solidário com o outro, seja este outro homem, a natureza ou o futuro enquanto for considerado como um tempo outro. Susceptível, portanto, de diferença e mudança.
(p.14)

Boutinet (1994), citado por Costa (2003a:17), estrutura a história do projecto em função de três momentos que este considera fundamentais:

- 1.º uma longa pré-história: iniciou-se com os projectos de inovação técnica do renascimento, especialmente os projectos de arquitectura do Quatrocento italiano, passando pelos projectos de sociedade do Século das Luzes (com o objectivo de alterar o antigo regime), até culminar nas grandes utopias sociais (Fourier, Saint-Simon, Comunismo, socialismo) e nos projectos existenciais (Romantismo) próprios da sociedade pré-industrial;
- 2.º primeira geração: situada por volta dos anos cinquenta, caracterizada pela concepção de projectos optimistas, de visão global e que se traduziram em projectos societários que valorizavam a inovação técnica, o desenvolvimento social, a planificação política, em nome de uma nova ordem política, económica e social;

3.º segunda geração: os meados dos anos setenta constituíram um importante momento de viragem na concepção de projectos os quais, forçados a acompanhar a situação de crise e de desenvolvimento do individualismo, assumiram uma postura mais pessimista (enquanto estratégias de resposta à crise) e sectorial, dando assim, origem a um processo de democratização com a proliferação de projectos ao nível do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região.

No senso mais comum parecem imperar duas ideias de projecto. Uma, que se relaciona com uma intenção expressa ou não, mais ou menos pormenorizada, de realizar qualquer coisa num futuro por vezes até sem calendarização. Uma outra, de carácter mais organizado e detalhado ou seja, como que um programa de acção construído com sentido e antecipado no tempo. Nestes dois sentidos coexistem dois elementos comuns, o da antecipação de uma ou várias acções a desenvolver e, um segundo que é o desejo ou intenção de concretizar uma ideia.

Em educação a designação de projecto “é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projecto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia de projecto)” (Barbier, 1996:20).

1.2. Projecto em educação

A comumente designada pedagogia de projecto tem como referencial teórico John Dewey. Este e um seu discípulo, William Kilpatrick, defenderam esta teoria, no início do século passado, entre os “novos pedagogos” da chamada Escola Nova, como forma alternativa à pedagogia tradicional, assumindo o aluno, na primeira o papel de actor da sua formação por via das aprendizagens concretas, que a propósito Dewey designava de “Learning by doing”.

Esta sua ideia compreende-se melhor pela leitura de um dos seus livros, onde refere que "não há, em toda a filosofia da educação progressiva, disposição mais judiciosa que esta importância dada à participação do aluno na concepção dos projectos que inspiram as suas actividades, no decurso do ensino que lhes ministramos", (em tradução de Elvira Leite,1993:15).

A teorização deste método de trabalho pedagógico teve início com a publicação, em 1918, de um artigo – "The Projecto Method", Teachers College Record, vol. XIX, n.º 4 da autoria de William Kilpatrick. Contudo, na altura, os pedagogos não lhe deram grande relevo.

Esta teoria sustentava-se na valorização e reconhecimento da vontade de fazer e saber fazer dos alunos, procurando em processo dinâmico fazer interagir os domínios comunicacionais, afectivos, motores, intelectuais e criadores. Esta teoria surgiu como alternativa ao modelo de ensino tradicional porque, segundo os seus defensores, os alunos iriam reflectir e procurar resolver problemas que lhes diriam directamente respeito, o que seria fundamental para elevar o seu grau de empenhamento voluntário. Desta forma, e para que se encontrassem as respostas adequadas, tornar-se-ia necessário que todas as disciplinas participassem de forma interdisciplinar.

A perspectiva pedagógica defendida na pedagogia de projecto é sintetizada por Costa(2003a) naquilo que designa pelas dimensões do individuo, do outro e do futuro, e que apresenta da seguinte forma:

a valorização individual decorre do reconhecimento da autonomia e da capacidade criativa e empreendedora do sujeito para, livremente, poder optar por conteúdos e estratégias de formação de modo a que cada educando se vá construindo, não só como "actor da sua própria formação" (Obin, 1993:57), mas, principalmente, como (co)autor e protagonista do seu desenvolvimento; pressupõe, por isso, uma pedagogia da aprendizagem, que reserva ao professor funções de coordenação e de informação à

medida das solicitações do processo educativo, em oposição a uma pedagogia do ensino (ao sabor da Escola Tradicional) cujas tarefas e saberes são previamente definidas e impostas pelo mestre (Sabourand, 1985: 14-15);

a valorização da dimensão relacional (o outro) deriva da própria metodologia inerente ao desenvolvimento de projectos já que se trata de um "processo interactivo" (Resweber, 1988: 124) ou seja, sendo o projecto uma criação colectiva, é no interior do grupo que ele se define, se planeia e se realiza, que se constrói a adesão e a mobilização dos intervenientes e que se exprime a vontade colectiva (Le Grain, 1982: 57-59); trabalhar em projecto implica a existência de um clima de confiança de parte a parte (Vassileff, 1991: 41) e o estabelecimento de compromissos, de contratos para a construção de novas relações e de novas situações tendo em conta, porém, o respeito pelo "sujeito subjacente à alteridade do outro" (Carvalho, 1992: 58);

utilizar o projecto como eixo central de determinada actividade significa não só posicionar-se sistematicamente em direcção ao futuro (o futuro é a sua razão de ser), mas posicionar-se de determinada maneira, ou seja, com optimismo e confiança na capacidade de intervenção do homem nesse futuro de acordo com uma visão progressista da história, da sociedade e da evolução e rejeitando ao passado o papel relevante no suporte da verdade (Carvalho, 1992: 147); a pedagogia do projecto apresenta-se, assim, como pedagogia de atribuição de sentido, como expressão de desejo, como uma "pedagogia da projecção": em oposição a uma "pedagogia da adaptação" (Vassileff, 1991: 35, 39), no quadro da qual a imaginação, a simulação e a utopia jogam um papel fulcral (Carvalho, 1987). (p.24-25).

Muito próximo desta teoria estão a pedagogia dos centros de interesse de Decroly e os métodos activos da pedagogia de Freinet.

Por volta dos anos 70-80 e um pouco por oposição à pedagogia racionalista, designada de pedagogia por objectivos, ressurgiu a pedagogia de projecto. Em Portugal, a pedagogia de projecto obteve uma maior divulgação na sequência de

um Curso de Formação de Formadores (CICFF) organizado no Porto, em 1978, pela Comissão instaladora deste curso e a Escola Superior de Educação de Estocolmo.

As metodologias de projecto continuam a ser apontadas como uma forma de responder a parte das dificuldades da escola que se vem confrontando com uma grande heterogeneidade cultural e social dos alunos e onde o insucesso não parece querer abrandar. Nesta perspectiva, a resposta faz-se através de alterações ao sistema de ensino tradicional. As metodologias de projecto surgem, assim, como uma forma de introduzir alterações no processo ensino-aprendizagem por forma a contribuir para a redução do insucesso escolar, procurando ir ao encontro dos alunos, principalmente, "se as aprendizagens forem feitas de modos diferentes, numa relação com o professor e com o trabalho diferente, e sobretudo se os conteúdos curriculares se tornarem significativos para professores e alunos" (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002:31).

Louis Legrand (1982) citado por Leite (1993) diz que

o objecto de estudo ou de produção e a actividade que o põe em prática têm um valor afectivo para o aluno. Este empreendeu-o de forma voluntária e pessoal, e a intensidade deste empenhamento pessoal caracteriza fundamentalmente o facto de haver ou não projecto. Como tal, o projecto pertence necessariamente à pedagogia de aprendizagem por oposição à pedagogia de ensino. (p.36)

Considerada como relevante, no quadro da reforma curricular aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, a área-escola, objecto de regulamentação posterior pelo despacho n.º 142/ME/90 de 17 de Agosto, veio relançar mais uma vez a pedagogia de projecto.

Sendo considerada como um estímulo à iniciativa das escolas, nomeadamente, na concretização da sua autonomia pedagógica e da gestão do currículo, foi apresentada como área curricular não disciplinar, mas de frequência obrigatória,

tendo por finalidade a concretização dos saberes por via de actividades e projectos multidisciplinares aglutinadores de saberes. .

A área-escola pretendia, ainda, a articulação entre a escola e o meio, procurando valorizar a autonomia cultural e o desenvolvimento do papel da escola na comunidade local.

A reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, criou áreas curriculares não disciplinares tendo uma delas a designação de área de projecto. É uma componente obrigatória do currículo nos três ciclos do ensino básico e tem o "objectivo de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou de intervenção"(alínea a) do n.º 3 do artigo 5.º).

Do articulado dos dois diplomas, o que criou a área-escola e o que criou a área de projecto, pode verificar-se que no segundo, conforme recomendação do Conselho Nacional de Educação constante no parecer n.º 2/2000, não existe "uma regulamentação pormenorizada e exaustiva como ocorreu em relação à área escola(p.22).

As orientações metodológicas para o desenvolvimento da área de projecto, no actual modelo, apontam para estratégias mais próximas da metodologia de projecto. Podemos verificar que a sua regulamentação circunscreve-se "ao essencial, de modo a que a escola e os seus intervenientes possam apropriar-se deste espaço e, de acordo com as linhas gerais orientadoras, proceder ao seu desenvolvimento em função das especificidades de cada comunidade escolar e dos interesses dos alunos"(ibidem). No anterior modelo, o facto de "condicionar os projectos da área-escola aos conteúdos programáticos dificultou a elaboração de um projecto de intervenção social e a obtenção de uma produção útil à comunidade conforme pressupõem os princípios desta metodologia" (ibidem).

Nas nossas escolas são muitas as "iniciativas" que se apresentam sob a designação de projecto. São os habituais projectos pedagógicos sob as mais diversas designações: projecto curricular de escola, projectos curriculares de turma, projectos de actividades culturais, projecto de desporto escolar, projecto de apoio pedagógico, projecto de formação, etc.

Procurando clarificar a que registo corresponde cada uma destas designações citamos Boutinet (1996) que explicita os conceitos de "educativo e de "pedagógico" no seio do projecto e, que passamos a descrever de forma sintética:

A pedagogia constitui, em oposição ao carácter difuso da educação, um espaço bem delimitado . . . o espaço das instituições encarregadas pela colectividade de dispensar junto dos jovens as primeiras iniciações, as instituições escolares. Aquilo que caracteriza qualquer situação pedagógica é a sua organização em duas estruturas imbricadas, uma estrutura relacional e uma outra ternária.

A pedagogia será pois a arte de gerir a relação entre docente e discente.

A pedagogia, contrariamente à educação encontra-se pois circunscrita a situações bem definidas

Aquilo que diferencia a pedagogia da educação é o facto de a pedagogia ser uma prática profissional . . . trata-se de encontrar os meios adequados para conduzir os alunos para a apropriação de um novo saber, para a realização de novas aprendizagens . .

. . . a relação pedagógica é o que impede a evolução separada das actividades de ensino e de aprendizagem. (p.199)

O autor chama a atenção para o facto do projecto não possuir a mesma significação, sendo evocado num contexto educativo ou pedagógico e, refere, que "entre estes contextos existe uma distância análoga àquela que separa o

projecto como acção de visar simbólica, do projecto como programa operatório”(ibidem:200).

Apresentaríamos ainda e, de forma sintética, na perspectiva de Boutinet (1996), a distinção entre projecto educativo, projecto pedagógico, projecto de estabelecimento

Projecto educativo

A intenção do projecto educativo está orientada para o modo de inserção que permitirá ao jovem dizer-se autónomo: inserção social, cultural e profissional. Este projecto ultrapassa o quadro da escola, . . . implica a associação . . . de parceiros interessados pelo projecto ... a família, a escola, o ambiente profissional, a colectividade política através dos seus representantes. O projecto educativo . . . apresenta-se como um projecto . . . fluido, e privilegiando finalidades susceptível de polarizar a acção a empreender. (p.200-2001)

Projecto pedagógico

Contrariamente ao projecto educativo, o projecto pedagógico limita-se ao campo escolar . . . no sentido de que não pode jogar senão com dois actores essenciais: o docente, ou grupo de docentes, e os alunos. Aquilo que diferencia o projecto pedagógico do educativo é, no mínimo, o número de parceiros implicados. (p.203)

Projecto de estabelecimento

O projecto de estabelecimento . . . pretende conferir a sua coerência às políticas pedagógicas localmente accionadas. Os projectos de estabelecimento multiplicaram-se, nestes últimos anos, de maneira um pouco paralela aos projectos de empresas.

. . . o projecto de estabelecimento procura encarnar a maneira pela qual uma comunidade escolar toma consciência da sua identidade e se afirma na sua autonomia, ao desenvolver especialmente os laços de colaboração entre os seus membros, no sentido de constitui-los como parceiros. O projecto de estabelecimento volta aos discursos pedagógicos: a escola demasiado separada da vida, quer dizer, justamente a situação contra a qual se insurgiu a nova Escola. (p.209 - 210)

Próximo deste conceito de Boutinet, de projecto de estabelecimento, está o conceito de Projecto Educativo de escola. Neste caso, com "a noção de projecto educativo da escola procura-se transpor a vinculação operatória e a ligação directa ao processo ensino-aprendizagem" Costa (2003a:27), construindo-se uma ponte entre a perspectiva pedagógica – pedagogia de projecto e a perspectiva de visão global da escola ou seja uma perspectiva organizacional.

REFERÊNCIAS - Capítulo 2

Bibliográficas

- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J.(1998a). Entrevista conduzida por Santos F. e Ferrão T. em *Noesis*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional , (31) 26-28
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Conselho Nacional de Educação. Parecer 2/2000, de 14 de Julho de 2000, sobre a "Proposta de reorganização curricular do ensino básico". <http://www.cnedu.pt>. (consultado em 2-12-2003)
- Carvalho, A., Afonso, M. (1993) Projecto de Escola – Para um esclarecimento dos conceitos e das práticas, em Carvalho, A. (org.), Almeida, L., Afonso, M., e Araújo, E.(1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A., e Diogo, F.(2001). *Projecto educativo* (4.ª edição). Porto: Edições Afrontamento
- Cortêsão, L., Leite, C., Pacheco, J.(2002). *Trabalhar por projectos em educação – Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora
- Costa, J. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais – Discursos e Práticas* (2.ª edição). Aveiro: Universidade
- Costa, J., Melo, A., e outros (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M.(1993). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras comentadas* (3.ª edição). Porto: Edições Afrontamento
- Machado, J., (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*(2.ª edição). Lisboa: Editorial Confluência e Livros Horizonte
- Thinér, G., e Lempereur, A. (Org.) (1989). *Dicionário Geral de Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70

Capítulo 3

1. DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA

1.1. A autonomia da escola e o Projecto Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, nos seus artigos n.º 43.º, 44.º e 45.º estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional e de estabelecimento, nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade. Determina ainda a adaptação de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria estruturas regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa.

Da Lei de Bases do Sistema Educativo decorre a significativa intenção de cada escola afirmar a sua identidade. Reconhece-se, assim, que em cada escola existe um conjunto de características que deve ser colocado ao serviço das finalidades educativas da comunidade.

Esta intenção concretiza-se através da consagração da autonomia das escolas consignada pelo quadro da autonomia das escolas aprovada pelo Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que se refere no seu preâmbulo que

a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do

peçoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira.

É na relação entre autonomia e Projecto Educativo que o artigo 2.º define , que “o Projecto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”.

O paradigma escola-comunidade educativa está implícito nas disposições da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (LBSE), substituindo-se ao modelo escola-comunidade escolar que decorria das normas anteriores ao 25 de Abril de 1974 que caracterizavam a escola como um mero serviço local do estado.

Simultaneamente, a LBSE, ao estabelecer os eixos da estrutura e funcionamento do Sistema Educativo, reorientou a política educativa no sentido da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, da descentralização e desconcentração administrativa, e da participação comunitária, enquanto linhas orientadoras do projecto nacional que deveriam orientar o quadro regulamentador da actividade das escolas.

Deste modo, a LBSE, veio reconhecer que a escola tem uma identidade própria e que possui um alargado conjunto de características que se torna necessário disponibilizar para a sua missão educativa e, em particular, o direito de todos à educação. Esta mudança, que então se verificou no sistema educativo Português, correspondeu a alterações que se vinham verificando também noutros países de tradição centralizadora na administração da educação, nomeadamente em França, de onde recebemos muitas influências, e também na vizinha Espanha.

Mas estas alterações ficaram também a dever-se ao alargamento da escolaridade obrigatória, já que, como diz Jesus (1997)

uma das alterações ocorreu no plano dos próprios objectivos da educação escolar, isto é a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas. A tentativa de combater o analfabetismo e de democratizar o ensino originou o alargamento da escolaridade obrigatória, levando ao aumento brusco do número de alunos, de escolas e, logo, também de professores. (p. 19)

Estes factos trouxeram à escola uma outra complexidade e, conseqüentemente, levou a uma mudança de concepção do papel do Estado e da capacidade deste em responder adequadamente às necessidades de gestão do sistema de uma forma centralizada. Por estes motivos, passamos a observar um conjunto de iniciativas que levariam à concretização das intenções de transferência de competências do centro para a periferia.

Barroso & Sjorslev (1991) referem que

nos países tradicionalmente centralizados (como Portugal, Espanha, França) assiste-se a uma tentativa de devolver aos poderes regionais e locais um conjunto de atribuições e competências, até aqui exclusivas do poder central (principalmente no que se refere à construção de equipamentos, à gestão de recursos, ao apoio sócio-económico, e à intervenção na administração da escola. (p. 122)

A descentralização a que fazemos referência decorre da Constituição da República, artigo 267.º, 1 e 2, e da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, onde no seu capítulo VI, art. 42, se consagram medidas de desconcentração⁵ e de descentralização⁶

⁵ (Diogo Freitas do Amaral in "Curso de Direito Administrativo" – vol I – Liv. Almedina, Coimbra 1992) citado no parecer n.º 3/97 do Conselho Nacional de educação) A desconcentração é o sistema em que as competências se repartem entre os órgãos superiores e um ou vários órgãos subalternos, os quais, no entanto, permanecem sujeitos à direcção e supervisão daquele.

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

⁶ (Diogo Freitas do Amaral in "Curso de Direito Administrativo" – vol I – Liv. Almedina, Coimbra 1992) citado no parecer n.º 3/97 do Conselho Nacional de educação) A descentralização, por sua vez, é o sistema em que a função administrativa está confiada não apenas ao Estado, mas também a outra pessoa colectiva. A descentralização pode ser territorial (dá origem às autarquias locais), institucional (dá origem aos institutos públicos) e associativa (dá origem às associações públicas). A descentralização tem limites e no que respeita ao exercício de poderes conferidos a tutela administrativa é a mais importante. A tutela administrativa consiste no conjunto de poderes de intervenção de uma pessoa colectiva na gestão de outra pessoa colectiva, a fim de assegurar a legalidade ou o mérito da sua actuação. É um princípio geral de grande importância o que estabelece que a tutela não se presume só existe quando a lei expressamente a prevê.

Normalmente estabelecem-se dois tipos de distinções no que respeita às variedades de descentralização. A primeira diz respeito à distinção entre descentralização política e administrativa e a segunda respeita ao tipo de poder que é descentralizado, distinguindo-se entre desconcentração, delegação e devolução.

No que respeita à primeira distinção a descentralização política implica a atribuição de poderes sobre a educação a cidadãos ou representantes de cidadãos a níveis mais baixos do Estado (a atribuição de competências aos municípios é um exemplo deste tipo de descentralização). A descentralização administrativa é, essencialmente, uma estratégia de gestão. O poder político permanece com os titulares do topo da organização, mas a responsabilidade e a autoridade de determinadas competências é cometida a níveis mais baixos da organização ou a órgãos autónomos (a atribuição de competências às escolas é um exemplo deste outro tipo). Neste segundo caso a autoridade permanece dentro da organização.

A segunda distinção referida considera a desconcentração como a forma mais fraca de descentralização, que não é mais do que a transferência de responsabilidades de gestão do centro para a região ou para outros níveis mais baixos, mantendo o Ministério o controlo firme das operações. A delegação tem natureza mais extensiva e através dela as autoridades centrais concedem poderes a níveis baixos do Estado ou a organizações autónomas, no pressuposto de que a delegação pode ser avocada a qualquer momento. Finalmente a devolução é a forma mais completa de descentralização e consiste na transferência de actividades de natureza financeira, administrativa, pedagógica ou científica de forma permanente sem possibilidade de vir a ser avocada. Em termos jurídicos as duas primeiras formas não cabem no conceito de descentralização apenas nela figurando a última.

Para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção.

Estas medidas decorrem da tendência em adequar o funcionamento das instituições educativas aos desafios que se lhes deparam, divergindo do sistema de administração e gestão educativa burocrática e centralizada, e reorientando-a para um modelo iniciado em 1976 com a designada gestão democrática.

As actuais tendências de propostas de reformas e tomadas de decisão que decorrem em muitos países ocidentais, nas quais a problemática do projecto de escola já emergiu, aparecem associadas a novos lemas, tais como o da descentralização educativa e a autonomia das escolas ou a novas formas de participação social associadas a conceitos como o de comunidade educativa.

Mais recentemente e correspondendo ao paradigma da escola da última década do século passado e início do actual, que se caracteriza pela territorialização das políticas educativas e pelas estratégias locais para causas educativas, foi aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Este diploma apresenta-se numa tendência de adequar o funcionamento das escolas aos desafios que se lhe deparam, alterando o paradigma da administração educativa burocrática e centralizada. A este propósito Formosinho e Machado, J. (2000) dizem, " . . . torna-se relevante a formação especializada adquirida pelos gestores . . . mas, por si só . . . torna-se insuficiente para romper com a lógica burocrático-administrativa, se não estiver aliada a uma vontade forte de quotidianamente renovar o compromisso assumido com uma agenda de tipo descentralizador e autonómico" (p. 55).

Mas importa salientar que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, refere que a "autonomia não constitui, pois um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem o serviço público de educação".

A autonomia da escola é assumida num contexto de responsabilização perante a comunidade educativa. Nesta perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma instituição pública, contrariando a ideia de escola como extensão do aparelho central do Ministério da Educação, a quem competirá assumir um papel de estruturação e regulação

com o fim de evitar que novos espaços de intervenção social, resultantes da autonomia das escolas e das medidas de territorialização, se transformem numa segmentação e pulverização do sistema, pondo em causa a coerência nacional dos seus princípios, a qualidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento. Barroso (1997:30)

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, afirma que a autonomia das escolas e a descentralização constituem os aspectos fundamentais de uma nova organização da educação e que a autonomia é uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e de regulação.

Os apoiantes, destas medidas, ao longo do debate que esta temática suscitou, na perspectiva de análise política, referem-nas, nas palavras de Barroso (2000b), como "uma tentativa de o Estado e a sua administração melhorarem a equidade, qualidade e eficácia da prestação do serviço público de educação, "libertando" as escolas da burocracia, abrindo-as à participação e escrutínio do público e responsabilizando os seus agentes" (p.166). Numa perspectiva algo diferente estiveram muitos dos que, ainda segundo o mesmo autor, referiram que "por detrás desta retórica "evolucionista e reformista", estamos perante meras tentativas de recomposição do poder do Estado (procurando formas mais subtis

e amigáveis de controlo) que não põem em causa o modelo centralista e burocrático da administração estatal” (ibidem). Parece, no entanto, que entre estas duas análises fica ainda um grande espaço de debate sobre o modelo descentralização e de reforço da autonomia das escolas.

Numa outra perspectiva de análise, mais centrada no procedimento administrativo, na análise da legislação e regulamentação, bem como do posicionamento da administração da educação no acompanhamento do processo de implementação destas medidas, situam-se, segundo Barroso (2000b), duas opiniões: por um lado “os diversos responsáveis da administração educativa tentam justificar os procedimentos adoptados . . . pondo em destaque o sucesso que, só por si, constituiu a “entrada em vigor”, em pleno, do complexo quadro normativo” (p.166 - 167), uma outra com origem nos sindicatos, nas escolas e na comunicação social e que apontam ser

“perversões” ao “verdadeiro sentido de autonomia” quer pelo reforço, na prática, dos mecanismos de controlo da administração central e regional, quer pela diminuição da capacidade de intervenção das escolas, quer pela excessiva formalização e burocratização dos processos, quer ainda, pela inexistência de vantagens tangíveis (ganhos de competências e de recursos) por parte dos professores e das escolas em geral. (ibidem)

Como resultado do Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio” (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999), já é possível fazer um confronto entre as críticas apontadas e os resultados obtidos.

2. O PROJECTO EDUCATIVO

2.1. Enquadramento legal e de competências de elaboração do Projecto Educativo da Escola

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, foi apresentado como sendo um instrumento que veio criar condições para que as escolas pudessem "...gerir melhor os seus recursos educativos de forma consistente com o Projecto Educativo".

Neste diploma (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril) as escolas podem exercer a descentralização e a autonomia através de um projecto próprio, tal como é referido no seu preâmbulo

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

O Projecto Educativo surge no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, como referência para a afirmação do poder da autonomia da escola. É no actual Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário que se apresenta, com objectividade, a dimensão do projecto educativo, quando se afirma no seu artigo 3.º, ponto 2, alínea a) que este é

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os

princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Na mesma linha de pensamento, e para enquadrar os modelos de organização e gestão curricular, foi aprovado o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, fazendo o reconhecimento "da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo"(artigo 3.º alínea g). Ou seja, definindo estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, como referem Costa; Ventura e Dias(2002)

ganha assim sentido, num quadro de flexibilidade curricular (ainda que limitada) a ideia de um Projecto Educativo de Escola que considere o currículo como centro das suas opções, que dê unidade e coerência aos diversos Projectos de Turma, documentos que tenderão a transformar-se em instrumentos de orientação e controlo das aprendizagens e do conjunto das actividades da escola, isto é, verdadeiros instrumentos de gestão.
(p. 68)

Estavam assim criadas mais algumas condições legais da autonomia das escolas no quadro administrativo e da gestão curricular, apoiadas nas linhas de pensamento que estiveram subjacentes ao projecto de gestão flexível do currículo nomeadamente os Despachos n.º 4848/97, de 7 de Maio, e o n.º 9590/99, de 14 de Maio que antecederam a publicação de Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro.

Consolida-se, desta forma, a ideia de que o Projecto Educativo se afirma, assim, e de acordo com Martins (2001) cada vez mais, como um dos pilares da vida organizativa da escola que

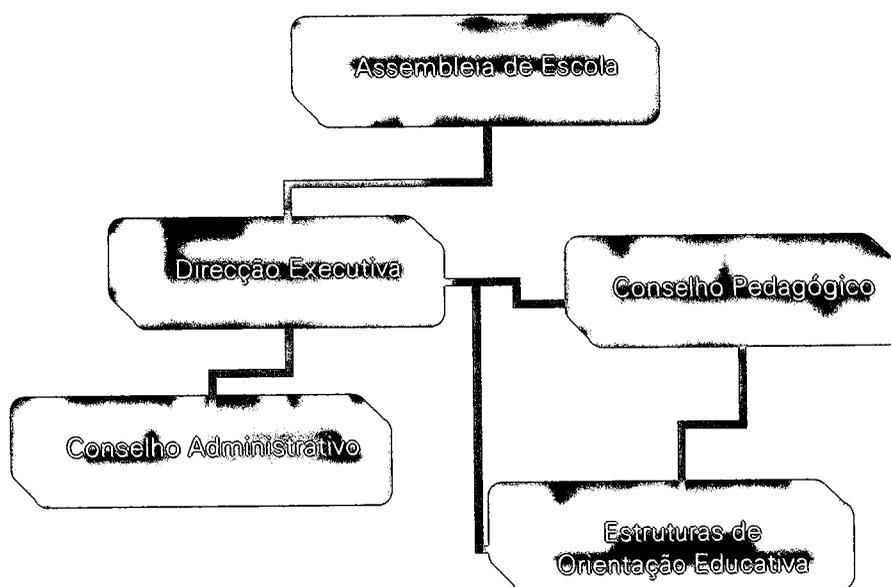
. . . terá de construir a sua autonomia, a partir da comunidade educativa em que se insere e com esta mesma comunidade (com as suas potencialidades e os seus problemas e constrangimentos), não encarando o reforço da autonomia como uma alienação de

responsabilidades por parte do estado, mas como o pressuposto de que a Escola tem capacidade de gerir melhor e de uma forma mais consistente os recursos educativos de acordo com o seu Projecto educativo e desempenharem melhor o serviço público de educação.
(p. 35)

O Projecto Educativo será, assim, um instrumento privilegiado de mobilização em torno de objectivos comuns, capaz de traduzir com clareza os desejos e aspirações de determinada comunidade educativa.

De acordo com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei 24/99 de 22 de Abril, os órgãos da escola que intervêm na elaboração do projecto educativo são a Assembleia de Escola, a Direcção Executiva⁷ e o Conselho Pedagógico.

Figura 1 - Organograma da Estrutura Organizacional das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário (de acordo com a lei vigente)



⁷ De acordo com o artigo 15.º do regime de autonomia, administração e gestão, a direcção executiva é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural administrativa e financeira, podendo ser assegurada por um director ou por um conselho executivo.

As alterações, introduzidas por apreciação parlamentar e aprovadas pela Lei 24/99 de 22 de Abril ao n.º 1 do artigo 17.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico, são relevantes porque vieram transferir a responsabilidade pela elaboração do Projecto Educativo do director ou conselho executivo para o conselho pedagógico. Esta alteração pode querer significar que a Assembleia da República quis, desta forma, criar condições para uma maior participação na elaboração deste documento e, conseqüentemente, para uma maior co-responsabilização dos vários actores educativos: dos professores que constituem o conselho pedagógico e que representam neste os diferentes departamentos e os encarregados de educação que também têm assento neste órgão. Esta medida parece ainda ter evitado que, em alguns casos, o Projecto Educativo fosse quase que o projecto da direcção executiva.

Estas competências ficam distribuídas da seguinte forma:

Assembleia

Artigo 10.º

Competências

1 – À assembleia compete:

b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;

Direcção executiva

Artigo 17.º

Competências (Alterado pela Lei nº 24/99)

1 – Ouvido o conselho pedagógico, compete à direcção executiva:

a) Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola;

Conselho Pedagógico

Artigo 26.º

Competências (Alterado pela Lei nº 24/99)

Ao conselho pedagógico compete:

b) Elaborar a proposta de projecto educativo da escola;

Já com as alterações introduzidas, a que fizemos referência, o director ou o conselho executivo submetem à aprovação da assembleia uma proposta de projecto educativo elaborada pelo conselho pedagógico.

Procura-se, deste modo, garantir o princípio da participação, em todo o processo de elaboração, aprovação e avaliação do projecto educativo, pela comunidade educativa. O Projecto Educativo é aprovado para um horizonte de três anos.

A relação entre os conceitos de autonomia, projecto educativo e comunidade educativa é evidente no conjunto de diplomas a que temos vindo a aludir, nomeadamente, na definição de autonomia do artigo 2.º, n.º 1, do Decreto-lei 43/89, de 3 de Fevereiro, segundo o qual se entende por esta “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

No Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, o conceito de autonomia é bastante mais alargado, definindo esta, no artigo 3.º, n.º 1, como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

No n.º 2 do mesmo artigo do citado diploma “O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”. Podemos assim dizer que o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades são instrumentos do processo de autonomia.

A relação, que atrás assinalámos, entre os conceitos de autonomia e de Projecto Educativo e a comunidade educativa, advém do facto de esta estar representada nos órgãos de administração e gestão escolar e faz com que o

Projecto Educativo assuma um papel de eixo que articula a autonomia com a participação comunitária, em todo o processo de descentralização que decorre da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo.

3. OUTROS INSTRUMENTOS DE AUTONOMIA DA ESCOLA

Regulamento Interno (RI)

Plano Anual de Actividades (PAA)

Projecto Curricular de Escola (PCE)

3.1. O Regulamento Interno

A par do Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades são os instrumentos do processo de autonomia consignados na lei. O Regulamento Interno é “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa”, art. 3.º, n.º 2, al. b) do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Este documento foi entendido como fundamental, numa fase inicial, já que define o modelo organizacional e explicita o modo de funcionamento dos órgãos de gestão previstos pela lei.

Quanto à importância da elaboração deste documento, Alves(1998) refere que “um RI elaborado com a participação dos elementos da comunidade educativa gera o sentido de parceria, de integração e co-responsabilização comunitária e é certamente um instrumento promotor da confiança mútua, tão necessária à realização de um projecto educativo”(p.26). Mas, refere também que “um RI que fixe elementos substanciais da acção organizacional poderá ser mais congruente com os contextos e ajudar a uma prática educativa mais sucedida”(ibidem:26-27).

Muito embora a aprovação do regulamento interno seja da competência da Assembleia de Escola, o que se pode verificar é que a administração central/regional assume aqui um protagonismo considerável uma vez que, por forma da lei, é ao Director Regional de Educação que compete a homologação do 1.º regulamento interno (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril art. 6.º, n.º 5). Esta exigência de controlo para “verificação da conformidade com o disposto na lei” volta a ser referida no Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, art. 15.º, n.º 1 e 2)

A este propósito, Sarmiento (1998), ao relacionar o regulamento interno com a autonomia das escolas, refere que “a concepção prevalecente da autonomia administrativa desligada do Projecto não pode senão produzir a continuidade da prevalência do administrativo sobre o pedagógico, agora pilotado a partir da escola, e com o controlo remoto da administração estatal . . .”(p. 15).

Opinião semelhante partilha Diogo(1998) quando refere que “cabe ao Regulamento Interno definir o regime de funcionamento da escola, as estruturas organizativas e os processos organizacionais que se consideram adequados à prossecução dessa política”(p.8), num quadro em que é ao Projecto Educativo que cabe a primazia.

Na análise do papel do Regulamento Interno da Escola, podemos abordar esta temática, de forma sintética, considerando duas abordagens: numa perspectiva de que uma imagem tecnocrática da escola que se alicerça na ideia do controlo, previsão e eficácia, e onde o Regulamento Interno teria um papel fortemente prescritivo; e outra abordagem onde se concebe a escola como uma realidade social dinâmica, construída pelas interacções dos indivíduos e dos grupos apontando no sentido de uma cultura de colaboração.

Esta segunda perspectiva toma sentido se a intencionalidade do regulamento interno se enquadrar na possibilidade de equacionarmos a autonomia de projecto no seu próprio sentido e se as suas lógicas de acção se desenvolverem

de forma autónoma relativamente à prática educativa. Este ponto de vista consolida-se na ideia da mudança e aprendizagem organizacional, na mudança pedagógica tendente a uma mudança nas práticas educativas.

Como salienta Sarmiento(1998), o Regulamento Interno (Regulamento-Código Normativo) numa escola predominantemente normativa, "tenderá a exprimir de forma detalhada e extensa o conjunto de normas de extracção interna e estatal que se alargam à totalidade dos aspectos da vida da escola"(p.21).

Contrariamente, se a predominante na escola for contingencial, o Regulamento Interno pode ser mais "leve"na "formulação dos seus normativos... deixando que seja no quotidiano das interacções, e perante a complexidade... dos acontecimentos, que se estabeleçam as orientações e as condutas consideradas mais apropriadas pelos participantes para as respectivas iniciativas" (Sarmiento 1998:22). Este documento deve contribuir para o desenvolvimento da acção da escola, favorecendo a sua coordenação, assumindo-se como auxiliar de regulação da autonomia, sem deixar de limitar os diferentes elementos da comunidade educativa em participar na elaboração das normas que hão-de ordenar e regular a acção e, simultaneamente, co-responsabilizá-los pela confiança na realização de um projecto.

3.2. O Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividades é a materialização, ano a ano, das etapas de desenvolvimento das políticas de médio e longo prazo definidas no Projecto Educativo, constituindo "o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projecto Educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos" art. 3.º, n.º 2, al. c) do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos

Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Relativamente ao Plano Anual de Actividades, e citando vários autores, Costa(1999) diz que

se quiséssemos distinguir, como faz Fernández (1988, 179), entre documentos de planificação geral da escola e de planificação específica, diríamos que o Projecto Educativo se enquadra na primeira acepção de planificação e o Plano Anual de Escola na segunda. É que sendo o Projecto Educativo o documento de cúpula de planificação escolar, (Albalat, 1989), 19; Anadon, 1989, 17; Fernández, 1988,179), é ao plano da escola, enquanto concretização operativa anual do projecto educativo (Fernández, 1988, 179), que mais especificamente se associa essa função já que é o plano de escola que se encontra mais próximo da determinação do processo educativo quotidiano". (p. 27)

No Plano Anual de Actividades devem explicitar-se os objectivos a alcançar no período de tempo a que este se reporta, ou seja, um ano escolar, entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte. Como, naturalmente, se trata de um plano mais específico, será de esperar que nele constem as condições de partida, os meios de que se dispõe para concretizar os objectivos enunciados e, também, as estratégias a seguir, e o processo de avaliação do próprio plano.

Esta avaliação que está prevista na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, nomeadamente no seu ponto 6.º, é também assinalada no POC-EDU (Plano Oficial de Contabilidade Pública para a Educação) quando se faz referência ao relatório de gestão onde intervêm os órgãos de administração e gestão escolar.

À Assembleia de Escola como órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola compete:

- Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando a sua conformidade com o projecto educativo;
- Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- Apreciar o relatório de contas de gerência;

À Direcção Executiva como órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, compete:

- Submeter à aprovação da assembleia o Projecto Educativo da Escola;
- Elaborar o projecto de orçamento de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
- Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;

Conselho Administrativo

O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este. O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e tem as seguintes competências:

- Aprovar o projecto de orçamento anual da escola em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- Elaborar o relatório de contas de gerência;
- Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Conselho Pedagógico

- Elaborar a proposta de projecto educativo da escola;
- Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto;

- Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes.

No seguimento do que anteriormente foi citado podemos, assim, entender que todos os órgãos detêm responsabilidades no domínio do relatório de gestão embora seja a Direcção Executiva e o Conselho Administrativo aqueles a quem compete em primeira instância dar o maior contributo para a sua elaboração.

Se a administração pública, em geral, ainda não atingiu níveis satisfatórios no que se refere à prática da elaboração deste relatório enquanto instrumento de gestão, nas escolas começam agora a dar-se os primeiros passos na edificação deste documento. Nas escolas e/ou agrupamentos, como noutros serviços da administração pública, no processo de elaboração do relatório deve procurar-se um empenhamento e participação significativa de todos os serviços bem como dos diversos elementos da comunidade educativa. Para além de uma desejável participação na sua elaboração, o relatório, depois de aprovado, deve ser objecto de ampla divulgação no sentido de reforçar o envolvimento das partes interessadas.

Para além dos destinatários institucionais, o relatório de gestão pode e deve ser consultado pela comunidade educativa, incluindo pais e encarregados de educação. A sua difusão deve ser a mais alargada possível, pelos potenciais interessados.

3.3. Projecto Curricular de Escola

Um outro instrumento, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento da autonomia, é a capacidade que a escola tem de construir um Projecto Curricular por forma a garantir a coerência entre orientações de política curricular do Projecto Educativo e as programações individuais e, simultaneamente possibilitar um desenvolvimento coordenado da acção educativa.

No preâmbulo do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro pode ler-se que

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O Projecto Curricular de Escola é um outro instrumento muito importante “no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo”. Permite à escola “conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular”(artigo 11.º do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro). A possibilidade de introdução de variantes curriculares específicas, no âmbito da construção do projecto educativo da escola e em respeito pelos objectivos do currículo nacional, revela-se em si mesmo, um significativo instrumento de autonomia.

Contudo, para que a escola consiga atingir esta meta irá necessitar de investir na mudança dos seus métodos de trabalho no sentido da partilha de experiências.

Segundo Zabalza(1997)

A programação tem de ser pensada mais em termos de escola, de comunidade escolar, de equipa de professores, etc., do que em termos do professor singular. O esforço exigido pela manutenção de um

espírito crítico e de uma revisão permanente do que se vai fazendo, a elaboração de materiais, a procura de actividades atractivas e congruentes com o que se pretende, a análise dos resultados, etc., implica um trabalho em equipa e um comprometimento da comunidade nos procedimentos da prática. Por outro lado, as possibilidades de que as novas perspectivas educativas e os seus correspondentes esboços curriculares se consolidem dependem muito do facto de se conseguir, finalmente, uma implicação generalizada em toda a comunidade escolar. (p. 45-46)

De acordo com esta perspectiva, e tendo como adquirida a identidade de cada escola a que já fizemos referência, têm-se desenvolvido esforços no sentido crescente da autonomia que é a expressão da acção intencional da comunidade educativa formada também pela instituições locais, os grupos sociais e as famílias.

Salientamos a importância do Projecto Curricular de Escola na consecução dos objectivos do Projecto Educativo. Na verdade, só com a aprovação do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, onde são definidos os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, o legislador passou a regulamentar e a definir a importância do Projecto Curricular de Escola. Contudo, importa acautelar, como diz Costa(2004)

“uma certa visão “curriculista” presente no DL 6/2001 parece contribuir para esvaziar de conteúdo próprio e significativo o projecto educativo da escola, restringindo-o a uma mera carta de intenções educacionais (traduzido eventualmente numa transcrição dos princípios enunciados na LBSE) e, portanto longe da lógica presente no Decreto-Lei 115-A/98”. Em contrapartida, transcreve-se a discussão e as opções educativas da escola, agora exclusivamente apelidadas de *curriculares*, para um outro documento, o *projecto curricular de escola* (conceito que curiosamente, o Decreto-Lei 115-A/98 desconhece completamente) como se este tipo de questões não tenha que constituir o núcleo central daquele *projecto* da escola que se reclama de *educativo*”. (p.100)

Ao Plano de Actividades, enquanto plano de concretização do Projecto Educativo, compete que seja garantida a acção educativa da escola no seu contexto sócio-cultural. Roldão(1999) entende o projecto curricular como “ a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram um currículo para os alunos concretos daquele contexto”(p.44). não permitindo que este se assuma, apenas, como um documento de teor tecnicista e operatório.

Dedicando a escola a maioria do seu tempo e esforço às actividades lectivas, parece fazer sentido que o Projecto Curricular de Escola, núcleo central do Projecto Educativo, assuma, ele mesmo, um plano de destaque na elaboração do Plano Anual de Actividades, consideradas estas actividades como as actividades lectivas e não lectivas. Torna-se, deste modo, possível e desejável, por opção estratégica, articular as diferentes actividades aliadas a outro tipo de iniciativas, nomeadamente aquelas que se relacionam com o plano de formação dos recursos humanos da escola.

Nesta perspectiva, o Projecto Curricular de Escola pode desempenhar três importantes papéis:

- a. Traduzir num modelo de intervenção didáctica a concepção de educação assumida no Projecto Educativo;
- b. Confrontar o Currículo prescrito com o Projecto Educativo fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a acção;
- c. Dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a intervenção das actividades lectivas e não lectivas (Carvalho e Diogo, 2001:87).

Deste modo podemos contrariar o conceito de escola, que paradoxalmente ainda graça nos dias de hoje, onde se privilegia um vasto plano de actividades de

animação de escola em detrimento de um Projecto Educativo. Estas duas concepções opostas de escola fazem toda a diferença.

Não queremos deixar de assinalar aquilo que distingue Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma. Enquanto o primeiro se define de acordo com o currículo nacional, o segundo assume essa definição pela consonância com as especificidades da turma.

REFERÊNCIAS - Capítulo 3

Bibliográficas

- Alves, J.(1998). Regulamento interno: textos e pretextos para outras práticas organizacionais, em Diogo, F.,(org.) *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*, 24-30. Porto: Edições ASA
- Barroso, J & SJORSLEV, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Barroso, J.(1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Coleção Educação para o Futuro
- Costa, J.(1999). *Gestão escolar participada – Participação, Autonomia - Projecto Educativo da Escola*(5.ª edição). Lisboa: Texto Editora
- Costa, J.; Ventura, A., Dias, C.(2002). *DEB – Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. 63-95.Lisboa: Ministério da Educação
- Costa, J. (2004). *Construção de Projectos Educativos nas Escola*, em Revista Portuguesa de Educação. Braga: Instituto de Educação Psicologia vol. 17, n.º 2, p 85-114
- DIOGO, F.(1998). Regulamento interno e construção da autonomia das escolas, em Diogo, F.,(org.) *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*, 24-30. Porto: Edições ASA
- Formosinho, J.; Machado, J.(2000). A administração das escolas no Portugal democrático, em Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J., *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. 31-63. Porto: Edições ASA
- Jesus, S.(1997). *Bem-Estar dos Professores – Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra
- Martins, E.; Delgado, J.(2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: DAAP – ME.

Roldão, M.(199). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa:DEB, Ministério da Educação

Sarmiento, M.(1998). *Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno*. em Diogo, F.,(org.) *Regulamento interno e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA (3-23)

Zabalza, M.(1997). *Planificação e desenvolvimento do currículo na escola*. Porto: Edições ASA

Legislativas

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

(Lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

(Regime Jurídico da Autonomia das Escolas)

(Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares)

Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho

(Gestão flexível do currículo)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - RAAG)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro

(Organização e gestão curricular do ensino básico)

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

(Sistema de avaliação do ensino e da educação não superior)

Capítulo 4

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.1. A evolução do conceito de escola como organização

A escola é, provavelmente, uma das organizações mais estudadas em Portugal. O estudo da escola como organização constitui, de há uns anos a esta parte, uma das áreas privilegiadas de reflexão de muitos investigadores na área da educação.

A escola pública enquanto constructo social foi-se concretizando ao longo do tempo embora, segundo Lima(1998a) “enquanto organização, muito mais recente do que geralmente se supõe, sobretudo quando comparada com outras organizações como o exército, a igreja, ou a prisão (p.41).

Nos finais do século XVIII, em Portugal, a reforma Pombalina marcou o início da intervenção do estado no campo da educação. Simultaneamente, surgiram os primeiros espaços especializados de formação fora do meio familiar e dos locais de trabalho. Foram, então, criadas as escolas régias (1759), que corresponderiam às actuais escolas secundárias e, mais tarde, em 1772 surgiram as escolas de ler escrever e contar, embrião das actuais escolas do primeiro ciclo.

Foi, assim, criado o novo modelo de organização do ensino em Portugal

a criação desse sistema de ensino estatal e laico só foi possível porque o Marquês empreendeu uma luta sem tréguas contra quem detinha o monopólio da escola - a companhia de Jesus -, e dessa vitória resultou a possibilidade do Estado passar a

controlar a educação, através de uma administração fortemente centralizada que, ao contrário de muitas das escolas criadas pelo Marquês de Pombal, extintas poucos anos depois, permaneceria com um dos traços mais característicos da administração pública e da administração da educação em Portugal. (Lima 1998a:42)

Na sequência das transformações políticas decorrentes do 25 de Abril de 1974, o país evoluiu para um novo modelo de sociedade, essa "evolução do modelo de sociedade . . . conduz a uma reorientação da política educativa e à emergência de um novo conceito de escola, a escola-organização, com características próprias que, na especificidade e riqueza dos elementos que a constituem diferem umas das outras" (Macedo, 1995:67). Ainda segundo esta autora "esta evolução corresponde à construção da escola entendida como sistema local de formação e aprendizagem, comunidade educativa com características próprias" (ibidem).

Porque vivemos hoje na sociedade das organizações importa, desde logo, conhecer melhor a escola enquanto tal, embora como nos refere Nóvoa(1995)

a abordagem da escola como organização é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial. (p.9)

Para melhor interpretarmos as escolas, que serão objecto de estudo deste trabalho, será desejável proceder à clarificação de alguns conceitos como o de escola e de escola enquanto organização para melhor as compreender.

A escola continua a ser vista sob duas perspectivas: a escola como instituição e a escola como organização. Na opinião de Castro(1995)

a escola, como Instituição, embora tenha sido criada para se dedicar principalmente a uma função intelectual - o Ensino - desenvolveu sempre, ao longo dos tempos, uma função de controlo e selecção

social. Estando em ligação estreita com outra Instituição - a Família - que não só a justifica como a condiciona. A Instituição Escola tem vindo a assumir cada vez mais um forte conteúdo social, não só pela progressiva desintegração da família, como pelas transformações socioculturais que ocorrem em ritmo acelerado na Sociedade e que impõem à Escola uma missão que está para além do âmbito meramente intelectual e cultural. (p.92)

Para Vicente (2004) "o termo "instituição" refere-se a toda a forma de controlo e de determinação das condutas individuais no seio de um grupo organizado, que possui uma estrutura, finalidades colectivas e uma fonte de poder"(ibidem).

Este autor dá como exemplo aquilo que considera as cinco instituições básicas de todas as sociedades, ou seja, instituição familiar, educacional, religiosa, económica e governamental para, dizer que " a instituição é, assim, uma organização ou associação que cumpre e assegura funções socialmente relevantes e essenciais para a sociedade, que por sua vez, dota a instituição de legitimação ideológica, apoio político e recursos económicos" (idem.17).

A escola como estabelecimento/instituição de ensino é aquela que cada um associa aos percursos da sua vida, a escola onde estudou, a escola junto à qual passa todos os dias ou, ainda, aquela onde estudam os seus filhos mas, como Lima (1998a) refere

paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como forma de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc. (p.48)

Contudo, e como referimos anteriormente, "o conceito de escola como organização é de utilização corrente e específica nas áreas de análise organizacional e da administração da educação"(Costa 2003b:10), ao invés "a

imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico” (Lima 1998a:47).

A partir da década de 80 verificou-se um grande desenvolvimento de estudos centrados na escola, de acordo com as suas especificidades, enquanto organização. Estes movimentos, não deixando de dar a devida importância à escola em geral, deram particular relevo e valorização ao estudo dos estabelecimentos de ensino enquanto “lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária” (Nóvoa, 1995:19).

Para Hampton (1992), “uma organização é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objectivo”(p.8). Esta definição de organização adequa-se à realidade escolar, onde podemos verificar a interacção entre os seus componentes, a que o autor alude referindo que “toda a organização tem três partes básicas: pessoas, tarefas e administração”. Para Prat citado por Vicente (2004), “toda a organização requer a interacção de entre três classes de participantes: os participantes internos, os participantes externos e ambiente, e o sistema de controlo e direcção” (p.19).

Vicente (2004) salienta que as pessoas são na realidade o factor determinante nas organizações e que uma organização “é, assim, constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interactuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objectivo comum” (p.19)”. Para Sousa (1990)

a organização deve encarada como um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente coprodutores desses

objectivos e concomitantemente possuidores de objectivos próprios. (p.18)

Ainda, na procura da clarificação do conceito de organização e de escola como organização, podemos ter como referência o trabalho de Lima(1998a) sobre este tema, até porque é difícil encontrar uma definição que reúna algum consenso entre os autores. No entanto, este autor salienta que “na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – organização social, organização formal, organização informal, organização complexa” (p.48).

Ainda, na procura de delimitação sobre o conceito, Costa (2003b:11) cita Muñoz e Roman para dizer que estes “apontam como elementos fundamentais do conceito de organização os cinco seguintes:

- composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- orientação para objectivos e fins;
- diferenciação de funções;
- coordenação racional intencional;
- continuidade através do tempo.”

Quanto ao conceito de organização escolar, Lima (1998a) entende que “ é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola (p.48). Etzioni, citado por Lima (1998a) classifica a escola como uma organização normativa porque, na sua perspectiva, “ as organizações normativas são entendidas como organizações nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores, cuja orientação para com a organização é caracterizada pelo alto engajamento” (p.53).

Na perspectiva normativa, Costa (2000) admite que “a escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação”(p.27).

Na perspectiva de Blau e Scott citados por Lima (1998a), estes entendem que a escola como “uma organização de serviços é definida como uma organização cujo principal beneficiário é a parte do público que tem com ela contacto directo, com quem e para quem seus membros trabalham – em resumo, uma organização cuja função básica é servir os clientes”(p.53).

Formosinho, citado por Lima (1998a), enumera quatro características que, segundo defende, definem a escola enquanto organização – sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e contacto prolongado. Diz, este autor, que a escola como organização de serviços está na base da definição de “escola de interesse público”. Contudo, esclarece que as escolas de interesse público são aquelas que “veiculam o projecto básico de sociedade para a educação da geração jovem”. Não considerando estas como organizações de clientes, designa-as também de “escolas de projecto de sociedade”.

Ainda sobre a organização de serviço público Lima (1998a) cita Peter Drucker para salientar a articulação que este faz entre organizações de serviço público e empresas, exactamente por considerar que ambas “têm como elemento central de análise a questão da inovação” , e continua, referindo que o mesmo autor salienta que “a inovação sistemática consiste [...] na procura organizada e intencional de mudanças, e a análise sistemática das oportunidades que tais mudanças podem proporcionar à inovação económica e social” (p.54). A questão da inovação nas organizações escolares parece ser a via pela qual se vão redefinindo estratégias, “rectificando, permanentemente, objectivos e modalidades de acção” (Canário, 1992:9) para se conseguir a mudança desejada.

A ideia de conseguir inovar por via de pequenos passos pode permitir alcançar a mudança contornando alguns obstáculos decorrentes da ideia de que “os professores não gostam de se envolver em mudanças que não são portadoras de uma lógica pedagógica e que parecem ser influenciadas apenas por motivos

de carreira ou de moda” (Earley & Fletcher-Campbell, 1989; Weindling & Earley, 1988) citado por Glatter (1995).

Quando falamos de Projecto Educativo, estamos necessariamente a fazer referência a um projecto de mudança imbuído de lógica pedagógica, como a referida anteriormente, e na perspectiva de o considerar, também, como uma mudança “planificada”, ou também como refere Canário (1992:12), “o projecto educativo . . . institui-se como um processo capaz de articular . . . um processo de mudança organizacional (inovação)”.

1.2. Os projectos nas organizações

Esta “novidade” dos projectos nas organizações não teve origem na administração das escolas, antes pelo contrário, ela surgiu nas empresas como “modo original de governo, visando determinar as melhores condições de implantação de uma inovação no seio de um conjunto organizacional” (Boutinet, 1996:224), e ainda segundo este autor “ com uma ancoragem mais europeia, especialmente francesa” (ibidem:237). Boutinet (1996:237) cita Boyer para referir que este “considera o projecto de empresa como uma vontade partilhada, compreendendo quatro grandes componentes:

- uma visão de futuro;
- uma vontade de atingir um fim fixado;
- um sistema de valores partilhado;
- prioridades para a acção.”

As vantagens do método de projecto, segundo Lück(2004) trás melhorias organizacionais e funcionais e contribui decisivamente para

Estabelecer novos horizontes e patamares mais elevados de serviços, mediante o esforço orientado por visão prognóstica e abrangente.

Promover consistência e unidade de propósito e das acções necessárias à sua efectivação, por estabelecer, ao mesmo tempo, uma visão global estratégica e um enfoque específico a respeito da problemática focada (pensar grande ao agir no pequeno).

Definir operacionalmente, mediante visão abrangente, condições e estratégias para apoiar melhorias necessárias.

Mobilizar e direcciona esforços e concentrar atenção em aspectos significativos das situações-problema e desafios em foco, pela determinação de seus aspectos essenciais e diferenciação destes em relação aos aspectos secundários.

Delinear condições necessárias para a realização de objectivos e metas organizacionais.

Dimensionar adequadamente os insumos necessários e articulá-los, de modo que se potencializem reciprocamente na implementação de acções, garantindo racionalidade no uso de recursos e organização de vários actos necessários para se obter resultados.

Maximizar o uso e distribuição do tempo, como um bem fundamental para a eficácia de acções.

Estabelecer o ordenamento e a especificação dos procedimentos necessários à acção.

Garantir controle sobre as situações desencadeadas, recursos e energias mobilizados e seus resultados.

Garantir o registro da história das acções e movimentos da organização, permitindo visualizar os seus valores e tendências, pela alocação de energia e recursos que estabelece.

Estruturar as condições necessárias ao monitoramento e avaliar as acções e processos desde o seu início até o seu término, o que possibilita sua retroalimentação e necessária autocorreção, quando necessário.

Estabelecer compromisso e comprometimento com a acção voltada à produção de resultados.

Permitir, pelo processo de análise dos projectos desencadeados e avaliação de seus resultados, o

amadurecimento da organização e a empregabilidade dos envolvidos.

Comunicar imagem da organização aos seus colaboradores, usuários e clientes. (p.18-19)

Barroso (1992), refere que "com o reforço das autonomias dos actores e das organizações, o projecto veio, muitas vezes, ocupar o lugar das ideologias totais, cuja decadência ou fim parece ser uma das características dos tempos de hoje" (p.17).

Mas a ideia de projecto só mais tarde surgiu nas escolas e, como referimos anteriormente, associado às questões relacionadas com a autonomia e, para Carvalho (1993)

. . . o projecto de escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Ele marca, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos fortemente homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças. (p.5)

Esta cultura de projecto teve origem na sociedade técnica e industrial em grande evolução onde, segundo Carvalho e Afonso (1993)

a cultura do projecto exprime-se numa visão do mundo em que o homem, ao ser sujeito, não é nem um ser soberano, nem uma entidade abstracta mas muito pelo contrário, um ente pragmaticamente solidário com o outro, seja este outro homem, a natureza ou o futuro enquanto for considerado como um tempo outro. Susceptível de, portanto de diferença e de mudança. (p.14)

O Projecto Educativo assume-se como um meio através do qual as escolas, enquanto organizações, "se auto-orientarem de forma estratégica" (Canário, 1992:9) correspondendo deste modo "a uma lógica de inovação (mudanças instituintes produzidas nos contextos organizacionais a partir da acção e

interacção dos respectivos actores sociais)“(ibidem) por oposição a ideias e práticas muito comuns que perspectivam a mudança por via da regulamentação administrativa.

O Projecto Educativo pode, também, criar novos “modos de pensar e agir, à escala do estabelecimento de ensino, que favoreçam, por parte dos professores, a produção de mudanças com significado organizacional” (Canário, 1992:15), corporizando o projecto educativo um processo de inovação e gestão das escolas.

1.3. A escola como organização e o Projecto Educativo

Procuraremos fazer, neste ponto, uma abordagem aos aspectos que nos parecem mais relevantes e que se relacionam com as diferentes perspectivas da escola como organização que, neste momento, por via do actual quadro legislativo ao qual temos aludido ao longo deste trabalho, estão dotadas de uma maior autonomia.

O quadro legislativo que temos vindo a aludir é, também, sensível à ideia de que “a valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades como autor do seu próprio destino . . . transformaram o projecto como símbolo da modernidade e os projectos uma das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade” (Costa, 2003c:1320) à qual a educação não ficou alheia.

É, nesta perspectiva, que surgem associados os conceitos de descentralização, autonomia, comunidade educativa e Projecto Educativo, entre outros.

Esta associação de conceitos é clara na relação particular entre autonomia, projecto educativo e comunidade educativa, inscrita no artigo 2.º, n.º 1 do

Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, segundo o qual a autonomia é entendida como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Um outro aspecto que merece destaque e que está consignado na lei, prende-se com a autonomia organizacional consignada no artigo 3.º, n.º 1 do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que define autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Considerada a escola como uma organização, deve ser ela a definir o seu plano de desenvolvimento, os seus objectivos educativos e outros, não esquecendo que “cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da acção dos actores sociais definindo um contexto em permanente reconstrução, um espaço de confronto e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal e informal)” (Afonso, 2000:204). Nesta perspectiva, a autonomia é a “capacidade que a escola tem, enquanto sistema de acção concreta, de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade” (ibidem:205). Este autor cita Friedberg, 1993 para salientar que

através dos actores e das suas lógicas de acção, a escola constitui-se assim como “locus” de produção e de reprodução de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de contradições, rotinas e procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos efémeros ou consolidados, em suma de uma cultura organizacional específica”. (p.204)

Barroso (2000a) a propósito do conceito de autonomia refere, que se deve observar que

a "autonomia da escola" significa, do ponto de vista formal-legal, que as escolas dispõem de uma capacidade de autogoverno em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), resultante da transferência de atribuições, competências e recursos, de outros níveis da administração, para os órgãos de gestão próprios da escola. (p.4)

Mas que, na situação em apreço, ou seja no quadro da administração da escola pública

a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular dos alunos e suas famílias); os saberes, competências e direitos profissionais dos professores. (p.4)

Este novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, apresenta-se como um quadro de referências flexível no respeito pelos princípios da democraticidade e da participação, definidos na LBSE, promovendo a participação dos implicados na definição das políticas educativas adequadas aos contextos em que se inserem.

Contrariando a ideia de um modelo uniforme esta legislação de administração e gestão das escolas públicas aponta para a definição de um quadro de referência, onde o Projecto Educativo surge como um instrumento privilegiado da autonomia, consagrando a orientação educativa da escola onde se estabelecem os princípios de orientação e a definição do valores, as metas e estratégias sob as quais a escola se decide concretizar a sua função.

Como é natural, na sua implementação de processos tão complexos, como é o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, foram vários os problemas detectados e assinalados no Relatório Global da primeira fase do programa de avaliação externa coordenado por Barroso (2001) onde se pode ler que “ do ponto de vista formal, o processo da aplicação do decreto-lei 115-A/98, conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura de gestão que estava prevista”(p.21).

O autor, referindo-se aos aspectos que vão para além dos meramente formais, diz que para além destes “os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes”(ibidem), e relembra as recomendações que fez quando do estudo prévio realizado para o Ministério da Educação em 1996 onde consubstancia os princípios do reforço da autonomia que então definira e que constam do anexo 3^º deste relatório que em síntese passamos a referir:

1º Princípio: O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas.

2º Princípio: No quadro do sistema público de ensino, a “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.

3º Princípio: Uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço

⁸ Excerto do Relatório apresentado ao Ministro da Educação em 1996 relativo ao estudo da autonomia e gestão das escolas – in Barroso, João (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação (pp. 29-34)

público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental.

4º Princípio: O reforço da "autonomia" não pode ser considerado como uma "obrigação" para as escolas, mas sim como uma "possibilidade" que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos.

5º Princípio: O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação.

6º Princípio: A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios.

7º Princípio: A autonomia também se aprende.

Enunciamos estes princípios porque nos parece que é exactamente da sua não observância, total ou parcial, que na prática a avaliação externa a que estamos a fazer referência detectou que os resultados ficaram muito além do desejado.

Um dos aspectos deste relatório, que merece relevo especial para este trabalho é aquele se prende com construção do Projecto Educativo e sobre o qual se refere que

apenas cerca de um terço das escolas ou agrupamentos dispunha de um Projecto Educativo formalmente aprovado, não havendo dados que permitam detectar um efeito dinamizador da nova legislação nesta matéria. As escolas secundárias e os agrupamentos, por razões diferentes, parecem revelar mais dificuldades na formalização deste "instrumento" de gestão. O discurso sobre o Projecto Educativo revela adesão a uma abordagem tecnicista da gestão estratégica, de que o referido documento seria o instrumento privilegiado. Contudo, existem indícios para suspeitar que tal adesão não decorre de uma efectiva experiência gestionária compatível com tal discurso, exprimindo antes a assimilação de uma retórica gerencialista com impacto crescente na documentação oficial e na literatura de divulgação sobre gestão escolar. (Afonso e Viseu, 2001a:72)

Os resultados deste estudo não deixam de ser preocupantes uma vez que pouco mais do que "a instalação das novas estruturas de direcção e gestão parece estar a concretizar-se sem sobressaltos significativos, num registo de evolução na continuidade" (Afonso e Viseu, 2001a:76).

Neste caso merecem destaque dois aspectos: o primeiro prende-se com o não cumprimento normativo referente à existência de projecto; o segundo diz respeito ao desvirtuamento do sentido do projecto.

Sarmiento (2000), numa análise que faz às questões práticas da descentralização e da autonomia da escola portuguesa assinala que

a prática de estruturação autónoma das escolas e das organizações educativas tem sido tematizada, sobretudo, como autonomia operativa, com incidência especial na definição do organigrama da escola, na constituição e competências dos órgãos, na alocação e gestão de recursos humanos e materiais e na determinação de direitos e deveres dos membros da comunidade educativa. (p.8-9)

Também, a ausência verificada de projecto educativo nas escolas, leva-nos a trazer para reflexão a necessidade que Costa (2003b) refere de, na análise das organizações se poder, também, falar do "projecto decretado e do projecto construído". O projecto educativo pode não ser apenas "a moda, mas também a imposição normativa" (p. 1327).

Sarmiento(2000), encontra, na ausência significativa de projectos uma situação paradoxal e diz que

a aplicação dos normativos legais que "propõem" a autonomia das escolas tem vindo a fazer realçar contradições entre as escolas e a administração na definição de poderes decisoriais sobre aspectos administrativos e instrumentais; mas, em contrapartida, essas contradições são muito menos evidentes nas questões expressivas do projecto. Não obstante, a definição de autonomia nos normativos aparece frequentemente associada á capacidade de elaboração dum projecto educativo próprio, que

resultem da interpretação feita pela escola do mandato político e do ideário da educação pública. (p.9)

Parece podermos inferir que, neste caso, se observa aquilo que afirmámos anteriormente quanto ao papel do Projecto Educativo como factor de inovação e mudança. As mudanças que se deseja venham a acontecer na escola, não passam a ser realidade apenas como consequência da publicação de uma lei pois “a função dos “diplomas”, dos princípios e medidas que eles consagram, é a de criarem as condições (jurídicas, administrativas, financeiras) para as pessoas, e as escolas que elas constituem, se tornarem autónomas” (Barroso, 2000a:5). Este autor alerta, ainda, para a hipótese de neste caso⁹ se poder vir a observar uma situação análoga por considerar que “a formalização das estruturas e a regulação social visadas pelo legislador nunca são totais e são constantemente ultrapassadas por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que a legislação estabelece” (ibidem:3) e, cita Friedberg (1993:145) quando este refere que

através destas práticas, os participantes, em função da percepção que têm quer dos constrangimentos quer dos recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal, e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas.

Procuraremos compreender melhor como é que “este aparente paradoxo que consiste em acentuar os aspectos operativos, em detrimento do projecto, tem como efeito a centração do debate sobre a autonomia na constituição dos órgãos e das estruturas escolares, sendo escamoteadas as orientações políticas e pedagógicas da acção educativa”(Sarmiento, 2000:9).

⁹ Processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Importa, também, salientar que na ausência da celebração de contratos de autonomia (previstos no Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio), e mesmo considerando os ganhos de autonomia no campo da gestão do currículo, introduzidos pelo Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro (Organização e gestão curricular do ensino básico),

o ponto de partida é uma situação de grande dependência, em que a autonomia das escolas se expressa fundamentalmente no plano informal. ... As políticas de devolução de poderes que começam a ser ensaiadas surgem muito condicionadas por constrangimentos globais que parecem de difícil superação, nomeadamente no plano da gestão dos recursos humanos. (Afonso, 2000:210)

No processo de descentralização e de autonomia da escola, ou seja, naquilo que Barroso(1996) designa de " devolução de competências aos órgãos de governo da escola"(p.170), têm estado na ordem do dia as políticas educativas, não só em Portugal como também num significativo número de outros países.

Este autor diz mesmo que

uma política deste tipo exige uma visão estratégica global que articule a macro política de Ministério da Educação em domínios tão diversificados como: a transferência de competências para as autarquias; a reorganização dos serviços regionais desconcentrados, recrutamento e formação dos técnicos da administração; a formação dos professores em geral e, em particular, dos que exercem cargos de gestão; os concursos dos professores; os princípios e as modalidades de financiamentos das escolas; a organização e a gestão curricular; os programas de incentivo á inovação e á investigação; etc. (ibidem:5)

Refere ainda que um dos caminhos está "em recusar uma visão estreita da autonomia das escolas como simples regulamentação jurídica ou administrativa da atribuição e gestão de um conjunto de novas competências e de recursos, valorizando em contrapartida a dimensão política, pedagógica e sócio-

organizacional da sua construção” (Barroso, 1999:5-6). E salienta que “o processo legislativo acabou por ser muito dominado pela perspectiva normativa, regulamentadora, muito centrada na gestão e na mudança de estruturas de gestão das escolas e muito menos centrada na capacitação das escolas para elas construírem a sua autonomia” (ibidem:5-6).

Estaremos aqui, na opinião do autor, em presença daquilo que designa por “autonomia decretada” por oposição a “autonomia construída” que “corresponde ao jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (Barroso, 1996:185).

Para além dos aspectos que destacámos, naturalmente que aqui está em questão um outro conjunto de factores que ajuda a compreender estes factos, como as culturas organizacionais, mudança e liderança organizacional, que abordaremos mais à frente.

1.4. Projecto Educativo e gestão estratégica

A gestão estratégica é um conceito com origem no mundo empresarial que, há já algum tempo, também tem vindo a ser utilizado na educação.

Segundo este conceito que tem origem na ciência administrativa, com Henry Fayol, nos finais do século XX, a planificação era vista como uma das funções essenciais da administração, começando a ser contestada a partir da crise petrolífera dos anos 70. Surgiu, então, uma outra concepção de planificação, mais tarde denominada de planificação estratégica, que se fundamentava na necessidade das empresas prospectivarem o futuro como forma de combater as mudanças pouco previsíveis e rápidas.

Godet citado por Barroso (1992), refere que

A fase estratégica começa necessariamente pela definição da vocação da empresa, do seu projecto. Esta fase prossegue com o diagnóstico externo, destinado a detectar as ameaças e as oportunidades que emanam do ambiente estratégico e um diagnóstico interno que tem por finalidades identificar as forças e fraquezas dos quatro recursos fundamentais da empresa: humanos, técnicos, comerciais e financeiros. (p.21)

Como nos diz Neves (2002) “os conceitos de gestão e de administração têm merecido diferentes entendimentos, nomeadamente de acordo com o contexto em que são aplicados e, também no contexto da administração pública” (p.31).

Tradicionalmente relacionado com a gestão está o planeamento enquanto meio de pensar e antecipar uma acção ou, mesmo, como forma de fazer algumas previsões de acontecimentos. Esta previsão decorre de uma análise cuidada do ambiente tendo como fim último a tomada de decisão sobre o melhor caminho a seguir. Deste modo pode dizer-se que “no planeamento há uma estratégia implícita, que revela a intencionalidade da acção Silva (2000:218). Este planeamento deve acompanhar a estratégia mas não antecipá-la.

Pese embora o facto do “conceito de gestão ter sido durante muito tempo não aplicável à administração pública . . . não deixa ainda hoje de ser defendido com argumentos de ausência de margem de liberdade e de respeito pelas normas instituídas, pelo que vale justificar a necessidade de uma outra postura, menos administrativista e mais gestionária no exercício de responsabilidades de direcção na Administração (Neves, 2002:31).

Independentemente das margens de autonomia que a escola tenha, esta dispõe sempre de uma “autonomia relativa” que permite um espaço de afirmação da sua identidade e da sua missão específica. Contudo, no actual quadro legal e, perspectivando também a regulamentação sobre os contratos de autonomia, estaremos perante um outro contexto de autonomia onde

as organizações educativas podem intentar aplicar mais facilmente este modelo, tornando-se eventualmente então um exercício altamente desafiante, capaz de disponibilizar, pelo menos, elementos e sugestões para uma gestão mais eficiente das dependências políticas. Cremos assim que, num contexto político e administrativamente descentralizado e com reconhecimento de margens amplas de autonomia às escolas, é possível imaginar-se então que estas invistam mais na construção de estratégias diferenciadoras, claramente expressas num projecto de escola. (Estêvão, 1999:16)

“A noção de estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afecte toda a organização por um prazo temporal dilatado; constitui, assim, um conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos” (ibidem:2) para as mudanças que têm em vista as metas organizacionais.

“A estratégia ajuda as organizações (incluindo a escola) a lidar com ambientes complexos e mutáveis mantendo uma dinâmica funcional de modo a assegurar a sua sobrevivência num contexto de competitividade” (Silva, 2000:219).

A mobilização de recursos que implica um projecto associado à perspectiva de uma mudança estruturada, “para além das vantagens, deveria representar rupturas com o *status quo*, pelas quais se supera a zona de conforto e acomodação . . . vale dizer que a adopção do método de projectos estaria necessariamente assente sobre a adopção da perspectiva estratégica” (Lück, 2003:20). Esta perspectiva estratégica “passou a fazer parte da actividade gerencial organizacional, representando um modo e processo de tomada de decisões que visa atingir um estado ou resultado, para o qual se mobilizam todos os recursos da organização” (Silva 2000:219).

Este autor refere que a gestão estratégica é um processo dinâmico e interactivo integrado por fases. Do seu trabalho, apresentamos de forma adaptada, aquilo que considera serem as fases da gestão estratégica (ibidem:221-225):

Ambição estratégica – A ambição estratégica consiste em construir um cenário do futuro, destacando a vantagem distintiva, a missão da organização, os valores e princípios da acção. Constitui um referencial importante para estabelecer toda a estratégia do desenvolvimento organizacional, começando pela enunciação dos fins, objectivos e metas organizacionais e na procura de vantagem competitiva.

No que se refere às escolas, essa diferença pode estar na garantia da institucionalização de um clima de confiança e de segurança interna na escola, na oferta de determinadas opções curriculares, no apetrechamento tecnológico etc.

Fins estratégicos – Têm a ver com a determinação de alguns alvos(segundo áreas de intervenção) que orientarão a organização, dando coerência aos objectivos e às estratégias. Estes fins(ou finalidades) nem sempre clarificados ou consensuais, são orientações gerais e podem funcionar como objectivos dentro de uma estratégia. Estes fins podem ser expressos em termos de ser a melhor escola do país até ... no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais; tornar a escola um espaço de convívio e educação intercultural, etc.

Objectivos estratégicos – São intenções (expressas sob a forma de resultados de acções) que indicam os estados ou situações a que a organização pretende chegar. Estes objectivos podem incidir sobre diferentes áreas, sendo formulados em termos de “melhorar a interdisciplinaridade”, “aperfeiçoar os métodos de aprendizagem”, “reduzir os índices de indisciplina”, “incrementar as competências dos professores” etc.

Diagnóstico estratégico – Pressupõe uma análise prospectiva dos meios interno e externo para encontrar e definir os aspectos a promover e valorizar. O diagnóstico pode proporcionar elementos de reflexão que

ajudem a identificar as áreas mais sensíveis, as necessidades dos actores servidos pela escola, as potencialidades existentes para se traçar os novos rumos que se enquadrem numa perspectiva de melhoria global da qualidade da intervenção educativa nas diferentes vertentes do trabalho escolar.

Opções estratégicas – Nesta fase do processo da gestão estratégica procuram-se as vantagens das diferentes alternativas que se vislumbram, tendo em conta os fins estabelecidos, em resumo as melhores vias.

Decisão estratégica – A decisão estratégica vem na sequência da análise às opções estratégicas e da sua avaliação, consistindo na selecção de um conjunto de decisões e de acções que visam assegurar a coerência interna e externa da organização durante o período de tempo. A tomada de decisão representa o ponto de viragem entre a acção estratégica e a acção operacional, traduzindo, sob consideração das contingências organizacionais e ambientais, as intenções em medidas ou acções concretas.

Implantação organizacional – Corresponde à adopção de estratégias específicas e à mobilização dos recursos adequados (materiais, tecnológicos, simbólicos, financeiros e humanos) para viabilizar a realização dos planos estratégicos e das decisões. Implica, ainda, a concepção e implementação de planos operacionais (programas) e os respectivos esquemas de acção e de responsabilidade para que se possam converter os objectivos em resultados concretos.

Controlo estratégico – O controlo estratégico é um processo de verificação da performance da organização ou do nível de desempenho dos actores, orientado para a obtenção de informações permanentes sobre os aspectos essenciais da acção.

O autor diz, ainda, que “a gestão estratégica no território escolar pode ser entendida como um modo calculado de direcção e regulação da organização escolar, consubstanciando-se no pensamento estratégico que se evidencia através do Projecto Educativo”(ibidem:225). Para além dos eventuais exageros que por vezes se observam, “não há dúvida que a existência de uma perspectiva estratégica no planeamento e na gestão das organizações permite, em muitos casos, encontrar soluções mais ajustadas para o seu desenvolvimento” (Barroso, 1994:27).

O carácter estratégico da gestão escolar reside na possibilidade de calcular as mudanças necessárias e de desenvolver acções consistentes para viabilizar essas mudanças.

No caso das escolas, a gestão estratégica tenderá a apoiar-se nas suas especificidades que decorrem não só da sua natureza, como organização, mas também do contexto, o que nos leva a pensar que “é tecnicamente viável, embora com as cautelas devidas, transferir o arsenal da gestão estratégica para as escolas, facilitando a capacidade de os seus actores lidarem com a complexidade organizacional e ambiental” (Estêvão, 1999:16).

Alguns autores consideram o Projecto Educativo como “um instrumento essencial de uma gestão estratégica” (Canário, 1992:83), e a sua emergência, como sendo uma etapa da planificação estratégica da escola (Barroso, 1992:20).

Citando Éthier, Barroso (ibidem:21) refere que este deixa a sugestão de que a planificação estratégica pode concretizar-se por um plano de desenvolvimento trianual ou quinquenal:

Nesse documento a escola afirma a sua missão e precisa as estratégias que contribuirão para a realizar; ela está então em condições de estudar o seu ambiente interno e externo, detectar assim os constrangimentos e limites à sua acção. Mas acima de tudo, ela pode identificar as suas forças, os seus apoios e as suas vantagens, com os quais deve

contar. Está assim em boa posição para encontrar as estratégias adequadas ao seu desenvolvimento e progresso. A implantação das estratégias será tanto mais facilitada quanto mais for apoiada num bom diagnóstico da situação (p.147).

O Projecto Educativo é o instrumento essencial de gestão estratégica capaz de promover a mudança de uma situação indesejável para uma outra que satisfaça os anseios da comunidade educativa

Assim concebido, o projecto educativo constitui-se, de facto, num instrumento institucional de organização/gestão de médio e longo prazo, devendo incluir, por conseguinte, o diagnóstico interno e externo da situação da escola, expressar as decisões estratégicas colectivamente assumidas e os contornos da identidade procurada, sistematizar os fins e objectivos estratégicos da instituição escolar, assegurando-lhe ao mesmo tempo coerência interna e externa. (Estêvão, 1999:19-20)

A mais valia do planeamento estratégico decorre do facto de ele dar um sentido comum à acção, congregando as sinergias existentes, de forma a induzir as mudanças necessárias para o desenvolvimento da organização

O mais importante não é o documento produzido pela planeamento, e sim o processo mental e social que envolve, o empreendimento que mobiliza e se faz presente na acção inteligente dos actores do projecto, que cria a predisposição e determinação para agir visando consequências concretas e positivas. (Lück, 2004:21)

Rui Grácio, citado por Barroso (1992), diz que " ao prospectivista cabe algo mais do que realizar previsões por extrapolação, mesmo complexa, ou entregar-se à tarefa quase lúdica de desenhar cenários; cumpre-lhe ajudar a inventar e a construir um futuro, não apenas diferente, mas melhor"(p.21).

Segundo Gomes (1996) "o projecto educativo de escola comportou desde o seu aparecimento em Portugal uma crítica implícita ou explícita ao défice de racionalidade da escola, incapaz de pensar a longo prazo a sua acção ou de reflectir e avaliar retrospectivamente seu percurso"(p.100). Esta situação deixou

de ser compreensível após as conquistas de autonomia da escola logo que a planificação, até então centralizada na administração, passou a poder fazer-se de forma estratégica e descentralizada.

O Projecto Educativo pode ser entendido como um instrumento de planificação estratégica da escola, definido para um horizonte de longo prazo. Deve conter a definição e a formulação das estratégias de gestão, e dele devem decorrer todos os planos operacionais independentemente do seu carácter de médio ou curto prazo, constituindo portanto o marco inicial do processo de planeamento da organização escola.

1.5. Os contratos de autonomia

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, veio redireccionar o centro das políticas educativas para a escola e, neste contexto, esta deve construir a sua autonomia a partir da comunidade educativa em que se insere.

Neste diploma, a dimensão da participação aprofunda-se e, observa-se mesmo, uma mudança quanto à natureza dessa participação. O termo participação surge agora associado a *estruturas de participação, órgãos de participação, representantes, etc.*, o que pode levar a escola a um maior reforço da sua identidade como consequência dos benefícios culturais que daí advêm.

Esta realidade pode contribuir para o deslocamento do centro de decisão das políticas educativas para a escola, através da negociação com a administração central, local e outras de contratos de autonomia. Estes contratos previstos no capítulo VII, art.º 48.º, n.º 1, do Decreto-Lei supra citado, apresenta-se como

. . . o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Nesta perspectiva, “o contrato de autonomia parece constituir, na situação actual da administração educativa, o [único] dispositivo político-jurídico capaz de individualizar e diferenciar as respostas” (Roque, 1999:29), assumindo o Projecto Educativo, em si mesmo, o determinante do que contratualizar, já que ele é um instrumento de planificação estratégica por excelência.

Estes contratos de autonomia podem, na perspectiva de Barroso (2000b), assumir uma dupla aplicabilidade. Num caso eles representariam “uma forma de modernizar a administração pública em geral” (p.147) e então o contrato corresponderia a aquilo que Ogien, citado por Barroso (ibidem) refere como “uma redistribuição programada de poderes no seio da administração pública” com a finalidade de “regenerar a legitimidade política, reforçar a democracia, atenuando a desigualdade entre governantes e governados, e melhorar a qualidade dos serviços prestados ao público”. Nesta perspectiva o contrato está relacionado com o reforço da autonomia e de acordo com o artigo 48.º, n.º 1 do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, corresponderia a um contrato “através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou agrupamento”.

No outro caso referido o contrato assumiria uma “dimensão social . . . de participação e negociação na gestão de interesses no interior da organização . . . para a realização de projectos comuns” (ibidem). Barroso (ibidem) cita Derouet e Dutercq para salientar que

a relação contratual oferece aos indivíduos, ou, mais exactamente, aos grupos de indivíduos constituídos, uma maior liberdade de acção, mas em contrapartida exige transparência e possibilidade de avaliação. A iniciativa individual só é encorajada se ela se inscreve, num projecto conjunto e se procura a sinergia com as iniciativas de outros.

O contrato de autonomia enquanto acordo celebrado entre a escola e a administração central do estado "é o instrumento de mediação entre o projecto educativo da escola e o projecto educacional público prosseguido pelo Estado". (Sarmiento 1999:35). Desta forma "os limites dos contratos de autonomia estão contidos no mandato político da educação pública"(ibidem:36). Este autor conclui referindo que esta extensão de poderes ...firma-se no princípio da confiança na comunidade educativa" e que o "contrato só tem sentido como meio de assegurar as finalidades cívicas da educação, no quadro de um *empowerment* dos actores educativos" (ibidem:36).

Sobre os contratos de autonomia, Barroso¹⁰(2001) refere ainda que

eles poderão constituir a primeira ocasião em que as escolas são confrontadas com a possibilidade de adquirirem vantagens tangíveis com o processo de aplicação do "novo regime de autonomia e gestão", já que até aqui foi mais centrado na gestão (e nos aspectos formais das mudanças em curso) do que na autonomia. (p.41)

Como consequência de um pensar da escola como um todo, ou seja o resultado de "uma visão sistémica dos problemas e conflitos que nela se desenvolvem e a apropriação dessa visão pelo maior número possível de actores que nela intervêm" (Roque 1999:33), é possível construir o Projecto Educativo ele mesmo

¹⁰ Barroso e Almeida(2001) Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio" Relatório Sectorial 2 (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999). Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

projecto de planeamento estratégico e referencial para a contratualização da autonomia com vista a uma melhor prestação do serviço público de educação.

Na realidade, sete anos depois da publicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, ainda se aguarda a concretização da intenção política que diz que “a matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministério da Educação” (art.º 52.º do diploma citado anteriormente). A ausência desta matriz condiciona a publicação de legislação sobre os contratos de autonomia.

REFERÊNCIAS - Capítulo 4

Bibliográficas

- Afonso, A.(2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(org.) *Liderança estratégica nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Afonso, N. e Viseu, S. (2001a). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo intensivo – relatório sectorial 4, em Barroso, J, (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Barroso, J.(1992). Fazer da Escola Um projecto em Canário, R.(org), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Barroso, J.,(1994). Do “projecto educativo” à planificação e gestão estratégica da escola. *Noésis*, n.º 31, Julho/Outubro (26-28). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J.(1996). O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída, em O estudo da Escola. Porto: Porto Editora
- Barroso, J.(1999) Entrevista conduzida por Abílio Amiguiinho, em *Aprender*, Portalegre (p.4-11: Escola Superior de Educação
- Barroso, J.(2000a). Plano de actividades – Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio” (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999) .Anexo 3 do *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)

- Barroso, J. (2000b). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Barroso e Almeida(2001) Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio” Relatório Sectorial 2 (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999). Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
<http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Canário, R.(1992). Nota de Apresentação, em Canário, R.(org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Carvalho, A. (1993). Projecto de escola – Para um esclarecimento dos conceitos e das práticas, em Carvalho, A. (org.), Almeida, L., Afonso, M., e Araújo, E.(1993) *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A., Afonso, M. (1993). Projecto de escola – Para um esclarecimento dos conceitos e das práticas, em Carvalho, A. (org.), Almeida, L., Afonso, M., e Araújo, E.(1993) *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora
- Castro, E.(1995). *O director de turma nas escolas Portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papeis*. Porto: Porto Editora
- Costa, J.(2000) Liderança nas organizações escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Costa, J. (2003b). *Imagens organizacionais da escola* (3.º edição). Porto: Edições ASA
- Costa, J.(2003c). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Campinas: Educ. Soc., vol. 24, n.85, p. 1319-1340

- Estêvão, C.(1999). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. Em Nóvoa, A. (coord.) *As organizações escolares em análise*(2.^a edição). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Gomes, R. (1996). Teses para a agenda de estudo da escola. Em Barroso, J.(1996) *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Hampton, D.(1992). *Administração Contemporânea* (3.^a edição).São Paulo: McGraw-Hill
- Lima, L.(1998a). *A escola como Organização e a participação na organização escolar* (2.^a edição).Braga: Universidade do Minho
- Lück, H.(2004). *Metodologia de Projectos – Uma ferramenta de planeamento e gestão* (3.^a edição). Petrópolis: Editora Vozes
- Macedo, B.(1995). *A construção do projecto Educativo de Escola – processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Nóvoa, António (coord.)(1995). Para uma análise das instituições escolares. Em Nóvoa, António (coord.). *As organizações escolares em análise*(2.^a edição). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Neves, Arminda (2003). *Gestão na administração pública*. Cascais: Editora Pergaminho
- Roque, H. (1999). *Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contracto de autonomia*, em Afonso, A., Ramos, C., Roque, H., A. J.(1999) *O que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA
- Sarmento, M.(1999). *Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional na escola*, em Carvalho, A., Alves, J., Sarmento, M., *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA (3-23)
- Sarmento, M.(2000). *Autonomia da escola – Políticas e prática*. Porto: Edições ASA
- Silva, E.(2000). *Gestão estratégica e projecto educativo em Costa*. J., Mendes, A., Ventura, A.(org.) *Liderança estratégica nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade

Sousa, A.(1990). Introdução à Gestão – Uma Abordagem Sistémica. Lisboa:
Editorial Verbo

Vicente, N. (2004). Guia do gestor escolar. Porto: Edições ASA

Legislativas

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

(Regime Jurídico da Autonomia das Escolas)

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de
Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - RAAG)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-
A/98, de 4 de Maio)

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro

(Organização e gestão curricular do ensino básico)

Capítulo 5

1. A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

1.1. A comunidade educativa e a construção da autonomia

A Lei de Bases do Sistema educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, define nos seus artigos 2.º e 3.º, a organização do sistema educativo português segundo os princípios gerais da democraticidade e da participação e os princípios organizativos da descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas. Este diploma persegue estes princípios promovendo “um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes, art.º 3.º, al. g), e procura “desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”, art.º 3.º, al. l).

Mais à frente, este diploma, no capítulo VII – Administração do Sistema Educativo, nomeadamente do art.º 45, Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, refere que esta “orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, e de participação dos implicados no processo educativo e da participação comunitária”.

De acordo com esta nova orientação, a escola passou a ser uma organização com capacidade de auto regulação, passando a ter a possibilidade de designar os seus órgãos de administração e gestão.

De acordo com Formosinho e Machado (2000)

a partir dos finais dos anos 80 começa a esboçar-se uma clara intenção de a Administração Educacional abandonar a prática de uma tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar as estabelecimentos a tomar decisões estratégicas coerentes com as "causas" nacionais da educação.
(p.46)

A mudança de paradigma de escola-comunidade escolar para escola-comunidade educativa marca, simbolicamente, o ponto de viragem da orientação das políticas educativas, passando a escola a tornar-se em mais um recurso da comunidade educativa.

No Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, no seu artigo 4.º, o legislador faz, pela primeira vez, uma referência explícita ao conceito de comunidade educativa.

Este diploma orienta-se segundo um conjunto de princípios, dos quais se destaca a promoção da democraticidade e da participação de todos os interessados no processo educativo, previsto no artigo 4.º, n.º 1, al. a), e a responsabilização do estado e dos diversos intervenientes nesse processo, conforme o artigo 4.º, n.º 1, al. d). Decorrente destes princípios é assumida a defesa da integração comunitária dos estabelecimentos de educação e ensino, "através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos, previstos no artigo 4.º, n.º 2, al. a), e a iniciativa dos membros da comunidade educativa, "a dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere", artigo 4.º, n.º 2, al. b).

De acordo com a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do aluno do Ensino não Superior, no seu artigo 4.º, ponto 2, a comunidade

educativa é constituída, para além de outras entidades, pelos alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação. No entanto, no artigo 53.º da mesma Lei, e que se refere à elaboração do regulamento interno da escola, o legislador utiliza a expressão comunidade escolar. Para Bento(2000) “os professores, funcionários e alunos formam o que poderemos designar por Comunidade Educativa Endógena. A Comunidade educativa exógena é constituída por: pais e encarregados de educação, autarcas, interesses socio-económicos e culturais”(p.149).

A escola deixou de estar fechada à comunidade que passou a poder estar representada nos órgãos de gestão da escola, participando de forma influente, especialmente através da Assembleia de Escola, na construção de uma identidade própria da escola, consubstanciada no Projecto Educativo. Nesta linha de pensamento, Canário(1992) refere que à escola “entendida como unidade administrativa, substitui-se-lhe progressivamente a concepção de uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar no Projecto Educativo”(p.166).

Observa-se uma intencionalidade emancipadora da administração educativa pela inversão da lógica de concepção da organização que, agora tende a tornar-se num sistema aberto onde, participam os actores educativos e sociais, quando define como princípios o da integração comunitária e da participação.

O conceito de comunidade educativa reporta-se à afirmação da participação, entendida a escola como centro das políticas educativas e numa relação estreita com a comunidade, tendo essa participação como finalidade que todos os implicados no processo educativo assumam as suas responsabilidades na escola.

Estas medidas conduziram a uma desconcentração e descentralização da administração pública, a que anteriormente fizemos referência, e ao processo de autonomização das escolas. Para concretizar estes princípios, a administração pública, tomou diversas medidas por via da alteração da lei orgânica que reestruturou os serviços centrais, entre as quais se destacam a criação das Direcções Regionais de Educação e os Centros de Área Educativa.

Com a publicação do Regime Jurídico da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

a autonomia da escola é suposta desenvolver-se na uniformidade de um modelo organizativo em torno da concepção e desenvolvimento de um projecto educativo de escola que se destina a projectar a identidade da escola entendida como a recuperação do seu sentido próprio face à burocracia, não só pela participação dos elementos representantes dos interesses sociais e culturais da localidade como também pela descoberta e revalorização da história e cultura locais. (Ramos, 1999:69)

Esta alteração, como tínhamos referido anteriormente, procura “transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996:172), e visa a criação de uma identidade própria da escola.

Numa perspectiva sócio-organizacional, a autonomia é vista como uma construção da própria organização social, através da interacção dos seus autores, que vai permitir à escola organizar-se em função dos seus próprios objectivos, sendo a autonomia assim construída uma consequência dessa acção. Importa, no entanto, referir Barroso (1996) quando nos alerta para o facto de que não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (p.186).

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, no discurso político-normativo é clara a relação entre projecto educativo e autonomia da escola, facto este que, para Costa (2003c), foi a via pela qual “encontraram no conceito de projecto educativo de escola um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respectiva operacionalização organizacional” (p. 1327).

Para Barroso(1999), nas últimas medidas políticas tendentes ao reforço da autonomia das escolas “o objectivo prioritário foi alterar a gestão das escolas e promover o reordenamento da rede escolar”(p.5). Esta via parece contrariar a ideia de que o que estava em questão era, na verdade, o reforço das medidas capazes de favorecer as escolas na construção da sua autonomia ou seja, “recusar uma visão estreita da autonomia das escolas como simples regulamentação jurídica ou administrativa da atribuição e gestão de um conjunto de novas competências e de recursos, valorizando em contrapartida a dimensão política, pedagógica e sócio organizacional da sua construção” (ibidem). Nesta perspectiva, muito centrada na regulamentação, corre-se o risco de, como refere Friedberg(1994:329) citado por Barroso(1996:184) “ à adopção de soluções técnicas “pronto-a-usar” para aplicar a problemas que são definidos fora do contexto humano”.

Para alguns autores podemos estar perante uma retórica gerencialista Barroso(1996), Costa(2003a) que contraria as perspectivas criadas pelos discursos e produções político-normativas sobre a autonomia. Para Weber(1984:40) citado por Alves(1999) “a autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade”(p.19).

Ainda Barroso(1996) cita Friedberg(1994:331) para salientar que “é preciso estar de sobre aviso à tentativa de reificar tais procedimentos e sublinha a necessidade de os contextualizar ligando-os às características e capacidades

concretas dos sistemas humanos que deverão executá-los e que são os únicos que lhes podem dar vida (p.184).

Costa(2003c), referindo-se a estes aspectos, salienta

para a necessidade de, na análise das organizações, distinguirmos entre a "inovação instituída" e a "inovação instituinte" (Correia, 1989), entre a "autonomia decretada" e a "autonomia construída" (Barroso, 1996), entre os "discursos e as práticas" (Costa, 1997), bem como para a necessidade de identificação dos "modos de funcionamento disjuntivo" e das "infidelidades normativas" (Lima, 2001). (p.1327)

Na construção do Projecto Educativo, a comunidade educativa pode afirmar o verdadeiro sentido da autonomia da escola ao fomentar as responsabilidades individuais e colectivas que se tornam indispensáveis na participação dos diferentes actores.

O conceito de autonomia, segundo Barroso(1996), é

construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola. Isto significa que não existe, verdadeiramente, uma "autonomia decretada" . . . o que se pode decretar são as normas e as regras formais que regulam a partilha de poderes e a administração de competências entre os diferentes níveis da administração, incluindo o estabelecimento de ensino. (p.186)

Uma das principais críticas ao modelo de gestão das escolas assenta no excesso de regulamentação que espartilha e, conseqüentemente, reduz o espaço para que a autonomia seja "o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre os diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam o governo, os pais e outros membros da sociedade local" (ibidem). Por esta razão, vários autores consideram a autonomia das escolas mais como sendo decretada do que construída. Parece-nos poder afirmar que o Projecto Educativo é, também, um

instrumento crucial na construção da autonomia da escola e, conseqüentemente, da comunidade educativa. Quanto à ideia de projecto decretado, ele surgiu, como já fizemos referência, com a publicação do Regime Jurídico da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, quando no seu preâmbulo se faz menção à relação entre projecto educativo e autonomia¹¹.

Mais tarde, com a publicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, foi especificada, no artigo 3.º, esta relação a propósito do projecto educativo¹² a construir pela escola.

Nestas etapas de reformulação da administração e gestão educativa de forte incidência na base, ou seja na parte mais importante que é a escola, parece necessário consciencializar de que o excesso de regulamentação restringe os ritmos, as capacidades criativas e as opções de cada comunidade educativa.

Este excesso de regulamentação resultante do peso do centralismo, bem como das pressões sociais que sobre a escola vão sendo exercidas, torna-a muito mais peculiar que qualquer outra instituição, o que faz com que seja ela própria a promover a sua autonomia como forma de poder resistir. Daí que se torne relevante o apelo à participação dos vários actores.

¹¹ A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

¹² Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O peso excessivo da lógica burocrática que condiciona o desenvolvimento da autonomia das escolas está referenciado no Relatório Sectorial 5- Participação e funcionamento das escolas: ponto de vista dos presidentes das assembleias (Afonso e Viseu, 2001b) onde os inquiridos referem que “não parece ter-se atenuado a pressão regulamentadora da administração educativa, pois a maioria das respostas não detecta sinais de que os normativos se tenham tornado mais genéricos e flexíveis” (p.86).

Um outro aspecto com este relacionado e que é exemplificador da dificuldade com que se passa da retórica da autonomia para a sua prática efectiva , é o facto de não se verificarem perspectivas de alteração da situação assinalada pelo Conselho Nacional de Educação no seu parecer n.º 3/97, de 27 de Novembro de 1997, quando refere que “a autonomia das escolas está dependente da capacidade financeira de que dispõem para concretizar as competências que lhes são cometidas ou que se prevê que possam vir a realizar”(p.10) e salienta que “não basta transferir competências para a escola, há que lhe dar também os meios necessários para poder executar adequadamente essas competências”(ibidem). Na verdade, a gestão dos recursos humanos e financeiros é o pilar da autonomia de qualquer organização.

Este quadro de autonomia pode correr o risco de não passar de retórica se não de alterarem estas e outras condicionantes que, neste caso, ocultam as dificuldades com que as escolas se deparam face ao controlo centralizado da administração educativa que faz crer que as responsabilidades das políticas educativas estão dependentes dos diferentes actores que constituem a comunidade educativa. Na verdade, e ainda segundo O Relatório Sectorial 5- Participação e funcionamento das escolas: ponto de vista dos presidentes das assembleias (Afonso e Viseu, 2001b) sobre o impacto das transformações em curso nas escolas, “os respondentes salientam a irrelevância do processo em relação à qualidade, equidade e eficiência na prestação do serviço onde não detectam mudanças significativas”(p.87).

A estas preocupações parecem responder Formosinho e Machado (2000) quando salientam que, se depois “deste esforço todo não houver melhoria da educação concreta oferecida nas salas de aula e nos outros espaços educativos . . . todo este esforço se torna, de facto inútil” (p.98).

1.2. A participação da comunidade educativa na escola e na construção do Projecto Educativo

Nesta perspectiva de transformação da escola, no sentido dela própria se assumir cada vez mais como espaço de intervenção dos pais e das comunidades, importa ter presente a necessidade de uma avaliação sistemática da sua actividade. Para que essa intenção se concretize parece necessário que

a análise da intervenção dos diferentes actores sociais na instituição escolar e da avaliação institucional das escolas se faça tendo como pano de fundo a elaboração de projectos educativos, que, sem esquecer os interesses e valores de que os diversos grupos portadores, «obriguem» a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno dos objectivos partilhados. (Nóvoa 1995:33)

Estas preocupações estão patentes na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, previsto no art.º 49, n.º 1, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que diz que “o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. Salientamos na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, alguns aspectos mais relevantes dos objectivos do sistema de avaliação:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, . . . ;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, . . . ;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas. . . ;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, . . . ;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos,

Um outro aspecto a salientar refere-se ao facto deste modelo assentar num processo que tem por base a auto-avaliação a realizar em cada escola e a avaliação externa. Interessa-nos destacar que a auto-avaliação assenta em vários termos de análise dos quais salientamos:

- a) Grau de concretização do Projecto Educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens;
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos . . . ;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas . . . ;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos . . . ;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Os princípios da participação estão consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, nomeadamente no artigo 3.º, a que

já fizemos referência, e também no Regime Jurídico da Autonomia das Escolas, aprovado pelo Decreto Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que refere que a escola deve orientar-se pelos princípios “da democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola” (artigo 3.º, al. c)), e refere ainda este diploma que a participação se pode fazer pela “promoção da inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio” (artigo 3.º, al. f)). No preâmbulo do Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, o legislador salienta que “pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere”, apelando para o “apoio e a participação alargada da comunidade na escola”.

Em diploma mais recente, o princípio da participação é essencialmente assumido pela composição da assembleia de escola ou de agrupamento de escolas, previsto nos artigos 5.º e 6.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Para além de a assembleia ser “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (artº 8.º, n.º1), esta é “o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local” (art.º 8.º, n.º 2).

É à Assembleia de escola que compete a promoção das relações entre a escola e a comunidade (artigo 10.º, n.º 1, al. j)), bem como a aprovação, acompanhamento do desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola (artigo 10.º, n.º 1, al. b)). A assembleia, na teoria, deveria assumir-se como o órgão de controlo sobre o conselho executivo ou director através da apresentação do relatório de gestão.

No âmbito da direcção estratégica, o relatório de gestão é um instrumento para fundamentar as decisões a nível operativo, tático e estratégico. É um elemento de auto controlo para a gestão permitindo analisar o grau de execução dos objectivos propostos. O relatório de gestão permitirá, quer interna quer externamente, uma apreciação e controlo da actividade desenvolvida pelos órgãos de gestão da escola aos diferentes níveis. Enquanto instrumento de informação económica, financeira e social deve reflectir o trabalho desenvolvido pela escola e permitir a sua confrontação com o Projecto Educativo de escola.

A participação merece ainda consagração na composição do Conselho Pedagógico conforme previsto no art. 24.º, que deixando à escola a definição da sua composição salvaguarda uma participação muito alargada. Ainda, no capítulo IV, art.º 32.º é enunciado o princípio geral do direito de participação dos pais e alunos na vida da escola.

As questões da participação situam-se aqui naquilo a que designaríamos como parte do processo de construção da autonomia da escola, cujo enquadramento legal já tivemos oportunidade de referir e, onde destacaríamos, pela sua importância, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades. A propósito dos conceitos de autonomia, participação e comunidade educativa, Formosinho, em prefácio a Costa (1999), salienta que

o projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola-comunidade educativa, é um documento que dá sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola. (p.5)

No que se refere aos aspectos específicos da participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, podemos estar perante um problema de uma outra dimensão visto que, conforme referem Afonso e

Viseu(2001b), "os pais e encarregados de educação que se interessam pelos assuntos da escola são vistos" na opinião dos presidentes das assembleias, como "uma pequena minoria elitista" e a sua participação "não é representativa porque a maioria dos pais não participa" (p.82). No entanto, estes aspectos referem-se apenas à participação formal nos órgãos de gestão.

Parece consensual a ideia de que a relação entre as famílias e a escola é uma das condições essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Esta participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola decorre também do que ficou consignado na Constituição da República Portuguesa nomeadamente no seu artigo 36.º, n.5 que diz que "os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos", e que (artigo 67.º, n.1) "a família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção da sociedade e do estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros", e como se acrescenta no seu n.º 2 " (compete ao estado) cooperar com os pais na educação dos filhos". Naturalmente que, decorrente desta responsabilidade dos pais, parece fundamental que haja colaboração entre estes e a escola.

Esta colaboração, para além daquela que cada família assume individualmente junto dos professores ou do director de turma, pode assumir uma outra forma mais abrangente ou seja a da participação conforme temos vindo e referir. Esta relação próxima dos pais e encarregados de educação com as escolas naquilo que Barroso(1998b) designa por participação enquanto co-educadores deve ter a finalidade de

articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades de natureza socio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos. (p.13)

Estas duas formas de participação não se anulam antes pelo contrário complementam-se e devem ser valorizadas se, na verdade, se deseja desenvolver, nas escolas, uma cultura de participação.

Quanto à participação do pessoal não docente, Afonso e Viseu(2001b) referem que esta “é objecto de uma avaliação favorável por parte dos docentes que presidem às assembleias de escola” (p.84) bem como pelos restantes professores. A participação do pessoal não docente, nomeadamente dos auxiliares de acção educativa, pode vir a atingir níveis muito mais elevados desde que, para tal, se proceda a uma reconversão dos actuais perfis profissionais através da incrementação e valorização da sua formação como técnicos de apoio às actividades de ensino, por forma a valorizar a dimensão educativa do seu trabalho, e se remetam as tarefas de limpeza para outros funcionários, da escola ou não.

Quanto à participação das autarquias, os presidentes das assembleias bem como os restantes docentes entendem que esta se caracteriza por “uma actuação marcada pela reserva e pela prudência face ao processo de mudança em que foram envolvidos”(ibidem:86). Os autores desta investigação salientam, também, que os representantes autárquicos revelam uma participação caracterizada pela “prudência face ao processo de mudança em que foram envolvidos”, posicionando-se “como entidades colaborantes mas sem iniciativa e envolvimento activo, numa lógica de cumprimento da lei . . . sem intervenção significativa na mobilização dos pais e encarregados de educação, ao nível local (ibidem:86), e que “procuraram acomodar-se ao novo modelo, cumprindo em geral as determinações legais em vigor”(Pinhal e Viseu:95).

Quanto à representação dos alunos, que está prevista no artigo n.º 41, do diploma que temos vindo a referir, Afonso e Viseu(2001b) dizem que, embora os dados recolhidos se refiram a um número reduzido de escolas, neste caso “a informação disponível revela uma apreciação muito negativa da participação dos alunos . . . e considerou pouco elevada a sua participação nas eleições e na

elaboração dos regulamentos internos, e avaliou como muito difícil a mobilização dos alunos para “apresentarem listas” e “participarem nas eleições”(p.84). No entanto surge, neste relatório, uma nota significativa quanto à participação dos alunos nas reuniões de conselho de turma que é tida como de participação activa. Isto pode significar que a participação dos alunos é mais significativa neste órgão de gestão intermédia porque, ao contrário das reuniões da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico, estas se realizam num menor “contexto formalista e ritualizado”(ibidem:85).

O maior ou menor grau de participação dos alunos pode ficar a dever-se ao modo como cada escola vê os seus alunos, ou seja, se a escola os vê, na perspectiva neo-liberal, como “clientes” ou como simples consumidores, naturalmente que não faz muito sentido esperar deles uma participação significativa. No entanto, se os alunos forem encarados como sujeitos da sua formação ou, como diz Barroso(1998b:11), como “co-produtores dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento”, a sua participação estará mais perto daquela que parece ser a preconizada pelo actual modelo de administração e gestão escolar, fazendo que a sua participação seja «condição essencial para sua própria aprendizagem».

Finalmente, a participação dos docentes é referenciada neste estudo de Afonso e Viseu(2001b) como uma atitude de reserva, natural nos processos de mudança, porque “temem que estas mudanças impliquem mais responsabilidades e trabalho, sem as necessárias contrapartidas”, que as mudanças decorrem de uma “imposição do Ministério da Educação que não dá resposta às reais necessidades das escola”, e não acreditam que este novo regime venha “proporcionar melhores condições de trabalho com reflexos positivos no sucesso escolar”(p.82).

Na realidade existe uma particularidade na participação dos professores na vida da escola que se estende muito para além da participação nos órgãos representativos. Os professores, no actual modelo de administração e gestão

escolar, assumem, naturalmente, um peso específico muito significativo, no controlo que exercem sobre a gestão, fazendo-o directamente ou através da escolha dos órgãos de gestão intermédios e de topo da escola. Barroso (1998b:10) salienta que “numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo”, e refere que “definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos”.

Por outro lado, relembra o autor que, as “mudanças nos modelos e práticas de ensino” . . . “têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas». O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam”(ibidem).

As dificuldades verificadas na implementação deste modelo de administração e gestão escolar parecem estar associadas a algum cepticismo decorrente, em parte, dos vários processos de mudança induzidos quase sempre e apenas por decreto na escola e que raramente chegam ao fim e ou são objecto de processos avaliativos que, raramente também, conseguem introduzir as propostas de alterações deles decorrentes.

Estas dificuldades parecem, também, resultar das naturais resistências à mudança a que já tivemos oportunidade de aludir. Esta descrença pode conduzir à transformação deste processo num modelo meramente formal e que parece ser contrário ao desejo dos diferentes intervenientes que, como os alunos em particular, “sentem-se melhor” na participação informal. Ora, a escola tem condições, deste que assim o desejo, para criar dinâmicas que, contrariando a lógica burocrática, favoreçam a participação informal sem esquecer a participação formal.

Naturalmente que a participação informal se faz de forma privilegiada através dos professores e, especialmente, por via dos contactos com os directores de turma. No entanto, nem sempre é possível estabelecer a continuidade deste cargo pelo mesmo docente e na mesma turma, por falta de estabilidade do corpo docente que este processo de autonomia naturalmente parece exigir. Esta estabilidade provoca descontinuidades no acompanhamento dos alunos, no conselho de turma e, conseqüentemente, na relação da escola com a família em particular. Quando estes laços se estão a quebrar constantemente, como consequência dos motivos atrás apontados ou, por falta de preocupações desta ordem por quem nas escolas tem a responsabilidade de garantir a continuidade destas funções por via da distribuição do serviço lectivo, quebram-se laços de confiança e de segurança na ligação e na participação das famílias na vida da escola. Esta situação pode inverter-se desde que se verifique “a adopção de condições políticas e estruturais de realização pelas escolas de projectos educacionais capazes de promover as finalidades cívicas da educação pública, através da construção de uma acção educativa participada e adequada aos contextos concretos em que se realiza” Sarmiento (1999:33) e, se aposte na criação de climas capazes de favorecer o reforço das relações pessoais e informais na comunidade educativa.

REFERÊNCIAS - Capítulo 5

Bibliográficas

- Alves, J. (1999) *Autonomia, Participação e Liderança*, em Carvalho, A., Alves, J., Sarmiento, M.(1999) *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA
- Afonso, N. e Viseu, S. (2001b). Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias – relatório sectorial 5, em Barroso, J, (2001) *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa
<http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Costa, J.(1999). *Gestão escolar participada – Participação, Autonomia - Projecto Educativo da Escola*(5.ª edição). Lisboa: Texto Editora
- Formosinho, J.; Machado, J.(2000). A administração das escolas no Portugal democrático, em Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J., *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. 31-63. Porto: Edições ASA
- Barroso, J.(1996). O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída, em *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J.(1998b). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J.(1999) Entrevista conduzida por Abílio Amiguiinho, em *Aprender*, Portalegre (p.4-11: Escola Superior de Educação
- Bento, D. (2000). A era da comunidade educativa: Ter voz na escola participada. *Inovação*, 13, 131-152
- Canário, R.(1992). Nota de Apresentação, em Canário, R.(org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/97, de 27 de Novembro de 1997, sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e

- Secundário. <http://www.cnedu.pt/parcne97.html> (consultado em 2-12-2003)
- Costa, J.(2003c). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Campinas: Educ. Soc., vol. 24, n.85, p. 1319-1340
- Nóvoa, António (coord.)(1995). Para uma análise das instituições escolares. Em Nóvoa, António (coord.). *As organizações escolares em análise*(2.ª edição). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Pinhal, J., Viseu, J.(2001) A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia e administração e gestão – relatório sectorial 6 em Barroso, J, (2001) *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Ramos, C.(1999). Os contractos de autonomia e a repolitização da escola: As lógicas de intervenção da administração Educativa. Em Afonso, A., Ramos, C., Roque, H., A. J.(1999) *O que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA
- Sarmiento, M.(1999). Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional na escola, em Carvalho, A., Alves, J., Sarmiento, M., *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA (3-23)

Legislativas

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

(Lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

(Regime Jurídico da Autonomia das Escolas)

Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio

(Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares)



Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - RAAG)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro

(Estatuto do aluno do ensino não superior)

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

(Sistema de avaliação da educação não superior)

Capítulo 6

1. AS INFLUÊNCIAS DAS CULTURAS DE ESCOLA E DOS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE MUDANÇA

1.1. Os processos de mudança

O processo de construção do Projecto Educativo encerra em si mesmo um projecto de mudança. Todo o projecto implica mudança e alguns pensam mesmo que a mudança se concretiza pelo simples passar do tempo. Mas, também sabemos que a mudança nas organizações desencadeia muitos mecanismos de resistência. Essa resistência assume diversas formas e parece ser proporcional ao número de actores envolvidos no processo.

As resistências à mudança surgem, de um modo geral, associadas ao poder e influências dos indivíduos, dos grupos e das corporações. Desde logo os administradores devem compreender estes fenómenos e os seus actores, de forma a incluírem nos seus planos de acção, estratégias de superação das resistências.

A este respeito, Hargreaves(1996) refere que da investigação realizada sobre a mudança educativa se têm extraído alguns axiomas e princípios como

A mudança é um processo, não um 'acontecimento'; a prática muda antes que as crenças; é melhor pensar 'em grande' mas começar actuar 'em pequeno'; a planificação evolutiva funciona melhor do que a linear; os planos políticos de acção não podem reger sobre o que realmente interessa; as estratégias de implementação que integram estratégias de cima para baixo com as de baixo para cima são mais eficazes do

que cada uma delas isolada; e o conflito constitui uma componente necessária da mudança. (p. 38)

Estes princípios devem ser considerados com a devida cautela e interpretados em função de cada contexto pois a escola “é algo mais do que recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos e organograma. É também uma estrutura de cariz humano e social, que tem vida própria, que cresce, se desenvolve e se adapta às exigências das envolventes interna e externa ” (Neves 2000:68). A escola, no seu Projecto Educativo e ou no(s) seu(s) plano(s) de acção, deve contemplar todos estes aspectos nas suas estratégias de mudança onde assume particular relevo a gestão dos recursos humanos. O plano de mudança deve fazer parte do plano estratégico da escola, mesmo sendo considerada como organização cuja especificidade da missão tenha um carácter essencialmente pedagógico e educativo. Entendamos plano de mudança no sentido lato do termo, pois pode significar pequenas ou grandes mudanças de acordo com o diagnóstico realizado. Ainda, sobre as preocupações quanto à importância que se deve dar ao conhecimento aprofundado do contexto em que se prepara a mudança, Hargreaves(1998) salienta que sem um entendimento deste, “ da fonte de todas as pressões e mudanças, não é possível sermos claros ou coerentes quanto às mudanças que experimentamos”(p.27).

A mudança a que nos referimos será diferente de escola para escola. Logo, o tipo de mudanças a considerar será necessariamente diferente, o que deve significar uma visão sistémica da organização. Contudo, “ter uma visão sistémica não é impeditivo de uma intervenção selectiva, antes permite uma maior consciência na selecção e uma gestão da evolução de forma estratégica, no sentido de tirar partido do efeito multiplicador e das oportunidades” (Neves, 2002:169).

As transformações operadas na escola portuguesa nos últimos 30 anos colocam-nos agora perante os desafios do futuro que não são menos importantes do que aqueles com que se confrontou até agora. Para responder ao desafio da

preparação das futuras gerações, a escola, e os professores em particular, terão de se confrontar com as inevitáveis implicações dessas mudanças.

No entanto Lima(1998b) salienta que

...é ainda forçoso reconhecer, de um ponto de vista teórico, que tal como as eventuais mudanças juridicamente consagradas e centralmente decretadas não asseguram automaticamente a mudança das realidades educativas e das práticas escolares, também a manutenção, ou mesmo a cristalização, das principais orientações políticas macro-estruturais e das correspondentes regras formais-legais não implica, fatalmente, a manutenção do statu quo, a observância daquelas regras em conformidade ou a mera reprodução normativa no plano da acção e das práticas dos diversos actores escolares. (p.6)

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril é, na sua génese, um desafio à mudança. Este desafio de mudança que é “proposto” pelo poder político, poderá ser considerado como um desafio externo. Na verdade parece estar bem arraigado na cultura das escolas, e talvez não só, que as mudanças apenas se operam por decreto ou por outro qualquer desafio externo. A mudança que se espera venha a acontecer gradualmente é a da alteração desta cultura por forma a permitir que “desinstitucionalizem a responsabilidade de mudança e que diminuam a necessidade de ocasiões formais de mudança, para que ambas se tornem parte do dia a dia e da prática conjunta de professores e Presidentes de Conselho Executivo” (Sergiovanni, 2004:210).

Este regime, embora possa criar constrangimentos à criatividade na administração escolar, por ser demasiado regulamentador e não deixar às escolas a capacidade de definição das estruturas e órgãos de gestão intermédia é, em si mesmo, um desafio aos administradores escolares e à comunidade

educativa quando pretendam desenvolver um trabalho de qualidade e de melhoria.

Como a melhoria está relacionada com a cultura da escola e “as escolas têm um gestão apertada e uma cultura flexível” (ibidem:211) esta desempenha um papel decisivo para se conseguir a mudança. Contudo, os fenómenos de resistência à mudança surgem, por vezes, associados à(s) cultura(s) e à(s) subculturas e, principalmente, àquelas que dominam na organização escolar.

O grau de operacionalização das mudanças pode ficar a dever-se às condições objectivas em que se prepara a mudança, ou seja, ao clima que se vive na organização, ou ainda, ao clima organizacional que, segundo Chiavenato(1985), “refere-se ao ambiente interno que existe entre os participantes de uma empresa. Está intimamente relacionado com o grau de motivação de seus participantes”(p.227).

Embora consideremos que o plano de mudança deva fazer parte do plano estratégico da escola, não nos devemos esquecer que, como refere Sergiovanni(2004:213), “o planeamento sistematizado e pormenorizado pode ser um tiro pela culatra”. Este autor alerta para o risco de que “os planos pormenorizados podem tomar conta das pessoas, tornando-se em guiões que programam as suas acções futuras e tornando-se em profecias que se concretizam a si próprias, que determinam o seu destino mesmo quando podem já não estar interessadas nesse futuro ” (Ibidem:214). Quando as escolas detêm objectivos, valores e padrões partilhados, este mesmo autor cita Tom Peters(1989) quando este salienta o facto de que uma “estratégia melhor consiste em organizar e planear à medida que os acontecimentos se desenrolam, utilizando os talentos de cada pessoa para reagir à natureza idiossincrática das situações à medida que estas surgem”(ibidem:215).

Para além do clima que se vive na organização, um outro factor com ele directamente relacionado, certamente também de grande importância, é a

cultura organizacional que se apresenta como “um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interacção e de relacionamento típicos de determinada organização. . . . A cultura organizacional influencia poderosamente o clima existente na organização (Ibidem:316).

Para que melhor se compreenda o sentido que damos aos conceitos de *clima* e *cultura*, citamos Neves(2000) quando refere que

a cultura é um conceito mais amplo do que o clima e visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais, enquanto que o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional. Por isso, as medidas de clima visam as percepções partilhadas das características organizacionais (contexto, estrutura e processos), enquanto a cultura focaliza mais os valores e crenças que envolvem o surgir das características organizacionais, que contribuem para as comunicar e manter. (p.55)

As resistências e ou desconfianças que são observáveis na atitude dos professores tem como origem o facto de, na maior parte das situações, estes ficarem fora dos processos de mudança.

1.2. As culturas de escola

Podemos, assim, centrar na cultura da escola o eixo determinante do processo da mudança. A cultura ou culturas dominantes, em primeira instância, determinam a estratégia de mudança a adoptar. No entanto, as mudanças podem verificar-se precisamente para alteração das culturas dominantes, “ assim sendo é indispensável conhecer a(s) cultura(s) dominante(s) na organização escolar para, de forma adequada, planear e implementar a mudança” (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003:119).

Nesta mesma perspectiva está Sergiovanni(2004:220) quando nos confronta com a possibilidade de não pensarmos em “mudança como um artifício de estratégia, plano de gestão ou outro esquema grandioso”, mas antes podermos “reconstruir a cultura da escola, de modo a que a mudança se torne em algo tão natural como respirar”.

São frequentemente referidas as posições de vários investigadores contra as intenções de formular modelos de cultura organizacional porque estes modelos tendem a simplificar aquilo que é muito complexo. No entanto, os modelos são apenas uma forma de estruturar o trabalho investigativo.

Neves(2000), citando Kroeber e Kluckhohn, faz referência aos dois tipos de definição que estes dois autores utilizam na definição do conceito. Uma primeira definição de carácter mais restrito caracteriza-se “pela descrição da organização simbólica de um grupo, através do qual o grupo se define, se estrutura, se relaciona e se perpetua”(p.102). Uma segunda definição, de sentido mais lato, refere a utilização do termo cultura como forma de “descrever os costumes, as crenças, as ideias, a linguagem, os utensílios e todo o conjunto de conhecimentos e de informação transmissíveis, que regulam o relacionamento e o comportamento de um grupo social com o seu meio ambiente” (ibidem).

O número elevado de definições de cultura organizacional revela bem o carácter polissémico da expressão o que no entanto não inviabiliza o surgimento de “um conjunto de ideias associadas ao conceito”(ibidem). Por este motivo, surge associada à definição de cultura, a imagem de um fenómeno de construção por camadas sobrepostas como a de uma cebola, embora neste caso preferíssemos a imagem dos anéis de crescimento das árvores.

O número elevado de definições de cultura encontra paralelo quando se trata de encontrar uma definição de cultura de escola. Por este motivo e por se tratar, como refere Costa (2003b:116), de uma tarefa “inglória” e que “ devido à sua

evolução ao longo dos tempos, quer pela utilização que dela fazem diversos saberes e áreas disciplinares, um carácter tão polissémico que a tentativa da sua definição vincula somente quem o faz” (ibidem). Por estes motivos não nos vamos deter na procura da definição do conceito de cultura de escola, mas Hargreaves (1998) refere que “ o individualismo, o isolamento e o «privatismo» constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado de cultura do ensino”(p.185). Ainda segundo este autor estas “culturas fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo” (ibidem). Como consequência, as culturas que se desenvolvem nas escolas vão-se manifestando em

crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade. Constitui, portanto, um enquadramento para a aprendizagem ocupacional. (ibidem:185-6)

Não sendo a cultura o objecto deste trabalho, parece clara a importância que os aspectos com ela relacionados têm na administração escolar e, particularmente, na elaboração do Projecto Educativo. Neste sentido, e para que melhor se compreenda este factor, apoiamo-nos no trabalho de Alaiz et al. (2003) que cita duas tipologias de cultura de escola. A primeira, de Stoll e Fink que se apoiam nos contrastes Eficácia versus Ineficácia e Melhoria versus Declínio e a segunda que considera o binómio Eficácia versus Ineficácia e Dinamismo versus Estaticismo.

Alaiz et al. (2003:121) refere que os traços predominantes da primeira tipologia se caracterizam do seguinte modo:

Em movimento – São escolas que sabem onde estão e para onde querem caminhar, os profissionais trabalham cooperativamente para responder aos desafios dando continuidade aos processos de desenvolvimento em que estão empenhados, são escolas eficazes.

Em velocidade de cruzeiro – São consideradas eficazes pelos professores, pela comunidade e pela administração. Frequentemente servem populações de elevado estatuto social; os seus alunos, em princípio conseguem muitas vezes resultados elevados, independentemente da qualidade de ensino. Se estas escolas tiverem se ser eficazes para todos os alunos, provavelmente, ficarão aquém das expectativas. São escolas que pararam no seu processo de desenvolvimento.

Que se passeiam – Não são particularmente eficazes, nem especialmente ineficazes. Procuram alguma melhoria, embora de forma inadequada. Têm objectivos mal definidos e contraditórios que frustram os esforços de melhoria. São escolas consideradas médias mas que necessitam de estímulo ou de apoio externo para melhorarem.

As lutadoras – Têm consciência da sua ineficácia. Gastam muita energia para melhorar mas não são bem sucedidas. A acção dos agentes externos pode ser uma mais valia.

As submersas – São as escolas sem sucesso, portanto ineficazes. Os diferentes actores educativos, por indiferença ou incapacidade, não preparam a melhoria. Situam-se muitas vezes em zonas de baixo estatuto socioeconómico, onde os pais estão ausentes; os professores atribuem o fracasso a essa ausência ou à impreparação dos alunos. Estas escolas precisam de apoio externo.

A segunda tipologia de Hopkins, Ainscow e West(1998) considera dois enfoques, um da Eficácia versus Ineficácia e outro do Dinamismo versus Estaticismo, relacionando-os respectivamente com os resultados e com os processos:

Em movimento – São o tipo de escola activa que combina mudança e estabilidade. São internamente calmas e com capacidade de adaptação ao das suas estruturas às culturas do contexto. São escolas onde existe melhoria eficaz.

As afamadas – Parecem viver dos resultados anteriores. Parecem viver dos bons resultados do passado mas que oferecem resistências à mudança.

As que vagueiam – Possuem larga experiência de inovações. Revelam ausência de objectivos claros, por vezes resultado da discordância acerca das finalidades da escola entre os grupos que prosseguem separadamente os seus próprios objectivos. Sendo escolas hiperactivas os resultados não reflectem os resultados desejados.

As encahadas – São escolas sem sucesso, onde os professores trabalham isoladamente. As expectativas são baixas e o fracasso é justificado pelas condições externas. Existe um sentimento de descrença face à mudança, que nem sequer é tentada.

Muito embora não se espere que se encontrem escolas que correspondam exactamente às tipologias apresentadas, estas ajudam-nos, enquanto elementos de análise, a perceber o funcionamento e a cultura das escolas. Facilitam-nos no diagnóstico da situação que se vive na escola e, conseqüentemente, preparam a definição dos eixos de intervenção dos processos de mudança a desenvolver em cada circunstância.

1.3. As culturas profissionais dos professores

Para além daquilo que caracteriza cada organização escolar e também da evidência ou não de uma cultura predominante, não nos podemos esquecer das sub culturas em presença, nomeadamente a dos departamentos curriculares, dos encarregados de educação, dos diferentes grupos de professores, dos auxiliares de acção educativa e dos funcionários administrativos entre outros. Das culturas e sub culturas que podemos observar, naturalmente que teremos de sublinhar as culturas profissionais dos professores por considerarmos que estas são determinantes na cultura da escola e, são particularmente importantes

no âmbito deste trabalho, já que só é possível proceder à mudança depois da compreensão destas culturas.

Interessa-nos analisar, particularmente, os aspectos relacionados mais com a *forma* da cultura dos professores do que com o seu *conteúdo* (forma e conteúdo são as duas dimensões importantes nas culturas de ensino)¹³. A primazia neste caso pela *forma* é porque, como refere Hargreaves(1998), "as relações entre professores e os seus colegas, ou a *forma* da sua cultura, por assim dizer, podem mudar ao longo do tempo. Efectivamente, é através destas formas que os *conteúdos* das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos"(p.186-7).

O mesmo autor, na obra citada, faz também uma caracterização das culturas profissionais dos professores, relativas à tipologia e suas características. Sobre o pensamento deste autor e de Thurler(1994), Alaiz e tal. (2003:124-126) apresenta as características das duas tipologias das quais apresentamos uma síntese dos aspectos essenciais que consideramos importantes no âmbito do nosso trabalho:

O individualismo

- Caracteriza-se pelo isolamento e protecção da interferência externa
- Enfatiza a forma tradicional de trabalho dos professores
- Os professores centram o seu trabalho na actividade de sala de aula
- Não existe partilha entre os docentes e o crescimento profissional é mais difícil e a insegurança face ao exterior aumenta

¹³ Hargreaves(1998:186) define da seguinte modo os conceitos de forma e de conteúdo:"O *conteúdo* consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta. Este conteúdo pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem." "A *forma* das culturas dos professores consiste em *padrões característicos de relacionamento* e nas *formas de associação* entre os membros destas culturas. Ela pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam".

- O individualismo é mecanismo de protecção e também se torna inibidor da mudança.

A balcanização

- As escolas apresentam uma estrutura organizativa dividida em departamentos, grupos formais e informais, que funcionam como cidades-estado.
- O professores não estão isolados mas também não trabalham para a escola como um todo, organizam-se em função de interesses face aos quais desenvolvem lealdades. Os da manhã, os da tarde, os de ciências os de história, os mais antigos e os recém chegados.
- Os grupos são fechados e arriscam-se ao isolamento

A colegialidade forçada

- É uma falsa cultura de colaboração. Os professores não interiorizam, nem partilham valores, nem se apropriam das mudanças encetadas. O trabalho comum é imposto.
- Esta cultura pode emergir onde líderes fortes percebem a necessidade de liderar processos de melhoria sem que, todavia, nem os mesmos tenham sido suficientemente discutidos com os professores, nem tenham sido consideradas suas culturas.
- A actuação do líder confunde-se com os actos administrativos ou como estratégia de controlo.

A colaboração

- Os professores escolhem livremente com quem desejam trabalhar, numa base de partilha, confiança e colaboração.
- O grau de confiança dos professores, face ao exterior cresce, e o trabalho colaborativo sai reforçado.

O mosaico fluido

- Esta cultura profissional apresenta-se mais adequada às sociedades pós-modernas. Desenvolve-se mais facilmente nas escolas e com professores que tenham participado em programas de inovação e que estejam envolvidos em processos de aprendizagem contínua e de melhoria, apostando no desenvolvimento profissional.
- Os professores empenham-se flexível e criativamente em diferentes tarefas que visam a resolução de problemas específicos e respondem a desafios arriscados.

A grande família

- Caracteriza-se por se encontrar em algumas escolas onde aparentemente reina uma paz social, baseada num pressuposto de qualidade, que conquista o reconhecimento dos outros. Segundo Thurler(1994), citado por Alaiz et al. (2003:125), o tipo de relações assemelha-se a uma fanfarra camponesa/banda de uma aldeia: dominam as relações informais entre os seus membros, confia-se no desenvolvimento espontâneo das coisas e reduzem-se ao mínimo as tarefas administrativas. Os professores discutem pouco os seus problemas de trabalho – não ousam questionar as práticas pedagógicas alheias. Assim os contactos pessoais são agradáveis, pois existe uma espécie de código que evita abordar as questões sensíveis e visa anular os conflitos ou reduzi-los ao mínimo.

Neste quadro caracterizador das culturas das escolas, podemos observar que estas padecem, na sua maioria, daquilo que Gomes (1996) designa por “défice de interdependência” para depois referir que “o projecto educativo de escola seria assim um instrumento que, ao aumentar a frequência, intensidade e importância das relações transversais dentro da escola, permitiria superar a tradicional cultura profissional dos professores sustentada no individualismo e pelo isolamento” (p.102). Embora os valores individuais sejam de preservar, os

valores comunitários não são menos importantes pelo que devemos olhar mais para as nossas semelhanças do que para as nossas diferenças.

Para inverter esta realidade Sergiovanni (2004) entende que o caminho estaria na alteração das abordagens de mudança. Considera que “quanto mais complexo for o sistema de gestão que acompanha a mudança, mais hipóteses há de se estreitar o discernimento do professor . . . mais hipóteses haverá de que o ensino fique simplificado, rotineiro e padronizado”(p.221). Nesta sua perspectiva os resultados seriam os contrários se “as abordagens de mudança baseadas em regras, fossem substituídas por abordagens baseadas em normas tal como a *socialização profissional, valores partilhados e sentido de propósito e respeito pelos colegas e interdependência natural*”(ibidem).

Parece clara a relação forte entre as culturas de escola, as culturas profissionais dos professores e a mudança (para além da relação destas com liderança e os modelos de gestão). Importa, por isso, encontrar as vias através das quais “o reforço da autonomia das escolas” se integra na mudança de paradigmas da gestão, emergente neste final de século, e em particular na ruptura com o modelo burocrático dominante” (Barroso, 2000b:172).

Este autor salienta ainda que os estudos sobre a escola, enquanto organização, sempre referiram a pouca preponderância que o modelo burocrático tinha na sua gestão e que isso se devia

à forte influência que a cultura profissional dos professores exerceu sobre a administração do sistema e das escolas, neste tipo de organizações, os elementos mais distintivos da burocracia encontram-se muitas vezes esbatidos (como é o caso do “controlo hierárquico”, da separação entre concepção e execução do trabalho, da segmentação das tarefas, do formalismo e redução das relações pessoais). (ibidem)

A realidade, da administração das escolas está, também, condicionada pelo posicionamento e pela mobilização dos diferentes parceiros educativos,

nomeadamente os pais e encarregados de educação, as autarquias e também os representantes dos interesses socioeconómicos culturais e científicos. Se assim não for, a territorialização das políticas educativas parece reduzir o conceito à problemática escolar e ao interior da escola.

A participação de todos parece por isso revelar-se fundamental já que nos processos de mudança são os actores e as suas expectativas que assumem uma especial importância. A propósito dos processos de mudança, Rocha (1996) cita Crozier e Friedberg que, numa abordagem que se situa num nível macro-social e estratégico, referem que a

a mudança é, antes de tudo, a transformação de um sistema de acção em que não importa tanto mudar as regras do jogo mas a sua natureza. Assim, o mais importante não é adoptar uma nova técnica ou um novo método, mas lançar um processo de mudança que implique acção, reacção, negociação e cooperação e que produza, por sua vez, um processo colectivo pelo qual se mobilizem e criem novos recursos e capacidades dos participantes propiciadores da constituição de novos jogos. A aprendizagem colectiva - de novos modos relacionais, de novos modos de pensamento e de novas capacidades colectivas - surge, deste modo, como dimensão fundamental de qualquer processo de mudança. (p.75)

As nossas referências à autonomia da escola e ao Projecto Educativo, na perspectiva que temos vindo a defender, bem como às culturas de escola e dos professores, relacionam-se com o facto de nos parecer que estes aspectos são determinantes numa escola que se quer nova. É desta nova escola que se espera emirjam novas práticas apoiadas no planeamento educativo que valorizem a análise de diagnóstico tendente a uma avaliação dos resultados do seu desempenho que, "possibilita simultaneamente a confrontação desses resultados em termos de efeitos alcançados esperados e não esperados, entre o que se previu e o que aconteceu ou, se preferir, entre propósitos expressos no passado e as funções posteriormente ocorridas" (Verdasca, 1995:18).

Mas para que se caminhe no sentido da criação desta nova escola, o actual modelo de autonomia tem que evoluir em diferentes sentidos. Uma dessas evoluções tenderá a favorecer o surgimento daquilo que Roberto Carneiro(2004) designa por “escolas aprendentes”. Segundo este autor, “o modelo das “escolas aprendentes” tem que assentar na permanente auto-aprendizagem, que é a resultante de uma intensa reflexividade (sobre si própria), de um esforço constante de auto organização e de uma capacidade de inovação/mudança, que permita responder aos estímulos, riscos e oportunidades do contexto” (p.122).

1.4. A Formação contínua e o desenvolvimento profissional - factores determinantes nos processos de mudança.

A mudança na escola, que temos vindo a referir, tendente à afirmação de uma identidade própria e da identificação de um caminho a seguir, está, seguramente, muito dependente de um “grupo” que tem responsabilidades acrescidas neste processo, e que são os professores. Uma das formas de promover a mudança passa pela formação contínua dos professores. O actual modelo de formação contínua de professores, que naturalmente pode ser objecto de melhorias, é já um dispositivo que faculta um conjunto alargado de oportunidades e modelos de formação permitindo “integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”(Garcia,1999:27). Este modelo de formação contínua foi de alguma forma construído tendo por base quatro marcos importantes na formação contínua:

- A Profissionalização em Exercício, que decorreu entre 1980 e 1985, que incentivou a formação centrada no sistema, na escola e na articulação desta com a comunidade;
- A localização de iniciativas curriculares não disciplinares na escola, a partir de 1989/90;

- A desconcentração e descentralização experimental da administração do Sistema Educativo e da escola, a partir de 1991/92;
- A formalização da avaliação do desempenho dos docentes, em 1990 e 1992.

Desta forma, foram criadas as condições para que a formação pudesse ser pensada a partir da realidade escolar e educativa.

O postulado fundamental que se pode inferir das políticas dos últimos catorze anos (D.L. n.º 249/92, de 9/11, D.L. n.º 274/94, de 28/10 e D.L. n.º 207/96, de 2/11) é o de que a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores, considerando como território profissional do professor não apenas a sala de aula mas também a escola e a comunidade educativa. O actual Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores privilegia a “criação de condições para a emergência de processos de mudança assentes em projectos de investigação e inovação centrados quer na comunidade educativa, quer na escola, quer na sala de aula” (Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, CCPFC: 1999). Nesta perspectiva, a formação contínua deve estar ao serviço da formação reflexiva dos professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assume, deste modo, grande relevo a construção de um plano de formação pessoal de cada professor que, ao cruzar com os planos dos seus congéneres e com as necessidades da escola, pode resultar na construção do plano de formação de escola, já que como referem Nóvoa e Finger citados pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua (1999), “uma das estratégias de formação adequadas aos fins em vista, é a abordagem histórica-reflexiva sobre os actos profissionais podendo permitir a emergência da auto-consciencialização dos percursos de formação, na sua relação contextual com as situações de trabalho, permitindo uma reelaboração pessoal do processo da formação” (p.4).

O Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua afirma que

“a formação contínua, tendo por fim último o desenvolvimento profissional do professor, em contexto de trabalho, deverá integrar todo o conjunto de actividades que o docente desenvolve na escola e na esfera de intervenção desta. E num outro aspecto, sendo o projecto pessoal de realização de cada professor o motivador da procura de formação, ele deve constituir-se também em referencial constante dos projectos de formação contínua, o que supõe uma articulação entre formar-se e o ser formado”. (1999:6)

A LBSE determina que a mobilidade e a progressão na carreira ficam dependentes dos resultados da formação contínua. Em 1992, Patrício escrevia que

“um dos aspectos mais positivos da lei de Bases relativamente à formação contínua é a relação estabelecida entre esta formação e a progressão na carreira . . . uma progressão na carreira que exprima o mérito e o dinamismo profissionais revelados, acicatando ao mesmo tempo os que tiveram uma partida profissional melhor e os que a tiveram menos favorável”. (p.39)

Reafirmamos a ideia de formação contínua associada ao conceito de desenvolvimento profissional. Ou seja, uma formação concebida “na lógica do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional” (Nóvoa, 1992:22). e “que valorize o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”(Garcia,1999:136).

Atrás fizemos referência aos aspectos que se prendem com a mudança organizacional para agora retomarmos a ideia de que a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto porque

hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar

preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino aprendizagem dos alunos". (Escudero, 1992:57)

A CRSE(1987) afirmava que "é reconhecido por todos que o professor é uma componente fulcral do sistema educativo. O acto educativo é, em última instância, realizado pelo professor. A sua boa preparação profissional é, pois, essencial ao sucesso educativo. É indispensável melhorar a pertinência e a qualidade da formação inicial - de raiz e em serviço - dos professores" (p.39).

Quanto ao desempenho profissional dos professores o Decreto-Lei n.º 240/2000, de 30 Agosto, que aprovou o "Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário" diz, no n.º 2 alínea a) ,que o professor se deve assumir "como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente".

Parece indispensável fazer mais algumas referências ao ordenamento jurídico da formação contínua de professores para dizer que este privilegia:

- A identificação de necessidades de formação dos discentes e docentes no contexto da comunidade educativa e da conseqüente construção de um projecto educativo coerente que seja factor estruturante das políticas locais de educação e de formação;
- A formação centrada nas escolas e nas situações de trabalho dos professores;
- A valorização dos percursos individuais e colectivos, devidamente articulados num plano global de acção institucional, congregador de sinergias e potenciador de estratégias individuais e grupais de formação;

- A da criação de condições para a emergência de processos de mudança assentes em projectos de investigação e inovação centrados quer na comunidade educativa, quer na escola, quer na sala de aula.

Mas também se assume como um contributo para a construção de uma “nova filosofia para a formação contínua de professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve ao nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino”¹⁴, estimulando os “processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram”¹⁵ através de “modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos”¹⁶, e permitam o “intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas”¹⁷, isto é, a formação de redes de solidariedade entre escolas.

Nóvoa (1992), salienta que

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. (p.28-29)

Em 1999 com a publicação do despacho n.º9590, de 14 de Maio, foi apresentado um outro desafio a algumas escolas no sentido destas passarem a gerir o currículo na perspectiva de que “o projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular.... Contudo, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo é, também, um projecto de mudança organizacional já que “O projecto de gestão flexível do currículo pretende promover uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das

¹⁴ Decreto-lei 207/96, de 1/11, Preâmbulo, nº 3

¹⁵ Idem, nº 1

¹⁶ Decreto-lei 207/96, de 1/11, Preâmbulo, nº 1

¹⁷ Idem, alínea d) do artº 19

escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos” (Alonso, L., Peralta, H., Alaiz, V., 2001: 40). Esta visão de escola assume-se como inovadora, diríamos mesmo que “interpretamos esta expressão “*escola inteligente*” como “*escola capaz de resolver problemas*” ou “*escola que aprende*”, remetendo para o conceito de *aprendizagem organizacional*(*ibidem:41*)”

Este desafio lançado no sistema teve um acompanhamento institucional através do Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo, numa perspectiva de lhe introduzir melhorias e contribuir para a reflexão e construção de um modelo que, mais tarde, veio a ter a forma de lei, Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro. Mas, nesta alusão a este projecto, o que nos importa realçar são os aspectos relacionados com a formação de professores. Assim, na apreciação crítica feita ao projecto, o relatório¹⁸ do DEB diz que “após a prática e posterior reflexão e apreciação crítica do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, as escolas indicaram os seguintes factores como menos conseguidos:

- “Falta de formação para os docentes relativamente às novas áreas curriculares, competências, metodologias e avaliação;”
- “Falta de instrumentos objectivos de avaliação rigorosos que incidam sobre a transversalidade dos conhecimentos das novas áreas e o seu contributo no sucesso global dos alunos;”
- “Alguma dificuldade de adaptação aos novos métodos de trabalho implícitos na Gestão Flexível do Currículo (falta de hábito de trabalho em grupo entre os docentes);”

Posteriormente, e a pedido do Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo, foi realizada uma avaliação externa ao projecto. No relatório de avaliação externa e, sobre o desenvolvimento profissional dos professores,

¹⁸ Relatório do DEB – Gestão Flexível do Currículo 1999/2000

dizem os autores¹⁹ que “nas escolas em que se desenvolveu a GFC surgiu a necessidade de ligar a formação aos processos de desenvolvimento e gestão curricular exigidos pela inovação desejável, pelo que grupos de professores da mesma ou de várias escolas participaram em acções mais ou menos sistemáticas de formação sobre temas relevantes ao projecto...”(p.64). Noutra parte do relatório referirem que

“é urgente, tanto na formação inicial como na ,ista do desenvolvimento profissional, em que o professor individual se coloca como receptor de formação, para uma concepção cultural e construtivista em que, numa perspectiva colaborativa, os professores desenham o seu processo de desenvolvimento como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando” (p.64).

Da análise feita aos relatórios de avaliação do projecto de gestão flexível do currículo, parece podermos concluir que a formação de professores, nomeadamente a formação contínua, não estaria a cumprir de forma satisfatória as necessidades das escolas e dos professores. Aliás, a este propósito, o Conselho Nacional de Educação no seu parecer 2/2000 já salientava as suas preocupações referindo a formação de professores como um dos aspectos chave em todo este processo e dizendo que

“se os professores não dispuserem de instrumentos que lhes permitam analisar os quadros conceptuais subjacentes às propostas agora apresentadas, que razões os levarão a aderir a tais propostas? Pelo que se acaba de referir, parece-nos ser essencial que a actual proposta não evolua para lei sem uma formulação adequada sobre a formação de professores dirigida para os seus pontos-chave. Doutro modo, a reorganização curricular e toda a filosofia que enforma o documenta poderá correr o risco de insucesso como ocorreu com outras propostas, também elas tornadas inconsequentes por falta de agentes (os professores) capazes ou com vontade de as re-interpretar em cada contexto escolar.” (p.29)

¹⁹ Luísa Alonso (Coord.), Helena Peralta, Vitor Alaiz

Fica-nos a ideia de que o sistema dispõe, aparentemente, de um Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores adequado que, globalmente, não suscita críticas significativas e que está em consonância com as linhas orientadoras das disposições legais que enquadram o sistema educativo mas, ao ser testado pelo "confronto" com as necessidades de formação suscitadas pelo Projecto de Gestão Flexível do Currículo, detectam-se grandes falhas na formação dos professores.

Pelo que atrás foi dito, que são várias as razões pelas quais se verifica uma quase incapacidade generalizada de resposta face às necessidades de formação identificadas depois da aplicação da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Embora não nos possamos apoiar em estudos sobre o panorama das acções de formação que se realizaram desde então, a ideia com que ficamos, baseada no nosso conhecimento pessoal do terreno, é que muito pouco se alterou para responder a esta situação. A que fica então a dever-se tal facto? Concluiremos dentro das limitações objectivas deste trabalho e tendo por base aquilo que já ficou dito, procurando abordar mais alguns aspectos que podem ajudar a clarificar a origem das problemáticas identificadas, nomeadamente na sua relação com a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto aos Centros de Formação das Associações de Escolas as realidades e a forma como as escolas que os constituem interpretam o papel destes centros, são diversas. Os Centros de Formação das Associações de Escolas deveriam alicerçar-se na comissão pedagógica como órgão de representação das escolas associadas, mas o que a prática nos revela é que a definição do plano de formação decorre muito mais dos cursos que fornecem "clientes" em número certo para garantirem o seu financiamento. Ainda sobre a construção dos planos de formação dos Centros de Formação das Associações de Escolas salientamos o pensamento de Estrela (1999)

"a relação formação-avaliação na progressão na carreira com a consequente acreditação das acções de

formação, por um lado, e o sistema de financiamento por outro, introduziram, em nossa opinião, autênticos mecanismos de disfuncionamento da planificação e avaliação da formação."...a necessidade de acreditação prévia faz com que a oferta se faça por catálogos..."Mesmo quando houve uma detecção das necessidades ...nada garante que os cursos venham a ser frequentados por aqueles a quem, em princípio se destinariam" (p.201)

Às escolas "pede-se-lhes dinamismo e respondem com inércia e inferência no plano conceptual" Silva (2003:113). A esta realidade não é alheio o papel do director do centro e a forma como encara a sua responsabilidade pois, parece-nos, que "o director deveria ser essencialmente um animador de formação e muito menos um gestor e controlador administrativo" Silva (2003:113), como na verdade é essa a imagem que genericamente nos fica, "... a responsabilidade pela política de formação dos centros aparece predominantemente centrada na pessoa do director, com escassa intervenção das escolas associadas"... "a oferta formativa não decorre da construção de um projecto,... assume a forma de um "menu" de formação cuja construção é relativamente marginal às escolas associadas" Roldão (2000:133).

Um aspecto não menos relevante é o envolvimento dos docentes em todas as fases da formação, desde a concepção dos seus percursos formativos até à sua avaliação, o que facilita a identificação dos problemas/necessidades de formação e permite construir projectos de formação que respondam efectivamente a esses problemas/necessidades, levando a que os formandos se sintam co-responsáveis pelo sucesso dos projectos em que participam, permitindo avaliar melhor o impacto da formação realizada. A valorização do desempenho profissional como espaço de formação permite ainda às escolas, através dos Centros de Formação das Associações de Escolas acreditar projectos de trabalho realizados nas escolas por estruturas/grupos de trabalho numa perspectiva de investigação/acção.

Não fora este conjunto de interferências no processo, a filosofia da formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores culminaria num percurso de evolução das políticas educativas que se inserem no quadro da Reforma Global do Sistema Educativo preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que têm vindo a procurar deslocalizar as decisões do centro para a periferia. Por isto, o trabalho de construção do Projecto Educativo irá supor, para os membros da comunidade educativa e em particular para os professores, a assunção de uma nova profissionalidade e uma mudança de atitude dentro da escola e para a comunidade.

Um outro factor que se revela também de grande importância nos processos de mudança prende-se com a liderança. Se o líder não possuir vontade, uma visão estratégica, capacidade de mobilização e uma avaliação da escola, a mudança dificilmente se realizará.

1.5. A(s) liderança(s) nas organizações escolares

A problemática da liderança nas organizações escolares está longe de ter, entre os professores, o relevo que consideramos justificar-se. Uma das possíveis razões para esta realidade pode residir no facto de apenas há muito pouco tempo se considerar “preferencialmente” a formação especializada para os cargos de Directores ou de Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas e Secundárias.

Embora a temática da liderança nas organizações escolares não se situe no enfoque específico deste trabalho, torna-se, desde logo, incontornável a sua abordagem por não nos parecer possível falar de Projecto Educativo, num contexto de reforço da autonomia das escolas, sem abordar as questões da liderança com ela relacionadas.

Porque é muito comum uma proximidade entre os conceitos de liderança e de poder, referimos alguns autores citados por Rocha (1998) que fazem exactamente essa distinção: Para Hall "a liderança distingue-se do conceito de poder na medida em que implica influência, isto é, mudança de preferências, ao passo que o poder implica apenas que as preferências dos sujeitos sejam mantidas em suspenso". Refere ainda este autor que "é a persuasão dos indivíduos e o carácter inovador das ideias e da tomada de decisões que diferenciam a liderança da mera posse de poder". Para Katz e Kan a liderança é o "incremento de influência além e acima da concordância mecânica com as instruções rotineiras da organização". Rocha conclui referindo que "a liderança é fundamentalmente a capacidade de influenciar um conjunto de pessoas, em ordem a levá-las a realizar [tanto quanto possível livre e assumidamente] determinados objectivos" (p.90-91).

Sem pretendermos entrar nos campos da abordagem das teorias da liderança, situamo-nos numa concepção mais abrangente de liderança onde se fundem as noções de liderança e de gestão na perspectiva de que o gestor está mais relacionado com os aspectos de ordem orçamental e o líder deve ter preocupações na definição dos projectos de futuro e na promoção da mudança.

Podemos pretender que os líderes educativos sejam capazes de influenciar a "reprogramação das escolas no sentido de a reorientarem para um certo isomorfismo com as organizações empresariais visando o sucesso e a eficiência sem ambiguidades" (Estêvão, 2000:37), sem que, com isso, a escola corra o risco de defender modelos que fazem da "gestão uma instância detentora de propriedades isoladas, um centro onde alguém pode exercer o poder de forma absoluta, um domínio de responsabilidades exclusivas em que os geridos abdicam de toda a crítica e resistência" (ibidem:38).

Torna-se, por isso, imprescindível afastar alguns receios quanto aos modelos de liderança que, sendo oriundos do sector privado da educação e tendo, simultaneamente, grandes influências dos modelos de liderança do sector

privado empresarial, possam desvirtuar os princípios pelo quais se rege a escola pública. O que importa garantir é que sejam cumpridos “os objectivos das organizações educativas sobretudo os relacionados com a democracia e a cidadania” (ibidem:43), já que, como salienta Barroso (2000b), “na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia (p.180). Estas garantias podem ser conseguidas através de um modelo de gestão que valorize as formas de participação representativa, a gestão participativa e a cultura democrática. A cultura democrática pode conseguir-se pela implementação de formas diversificadas de gestão participativa desde que se garanta que esta “não seja tomada unicamente como um conjunto de técnicas gestionárias que podem ser postas em prática ignorando os fundamentos teóricos da sua concepção e a dimensão social e política da sua aplicação” (Barroso, 1998:5).

Falamos de escolas num quadro democrático e de autonomia e “a autonomia exige participação, ela exige também o desenvolvimento do “sentido de gestão” na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de liderança (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga” (Barroso,1997:63).

Nesta perspectiva, parece estar subjacente “uma imagem de organização escolar com carácter englobante, ou seja presente nos mais diversos aspectos da vida organizacional nos vários sectores de actuação administrativa” (Costa 2003b:133), capaz de responder a muitos dos desafios de mudança inerentes à realidade da escola portuguesa. Estes desafios de mudança, como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, devem desenvolver-se na perspectiva de que a escola tem como objecto fundamental a acção pedagógica. Ou seja a

escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da acção; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia de justiça; não é só uma organização aprendente (Senge, 1990), mas um contexto onde se pratica a pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma mas, como

escrevia recentemente Lima (1999), na esteira de Paulo Freire, uma organização de pedagogia da autonomia. (Costa 2000:27)

Neste quadro de referências, a questão da liderança assume um papel de relevo onde o líder, contrariamente aos modelos tradicionais de liderança, assume uma atitude de influência, de gestão das questões simbólicas e culturais. Este modo de exercer a liderança estará perto da perspectiva que Barroso (1997) apresentou no estudo prévio realizado de acordo com o despacho n.º 130/ME/96 onde este autor salienta que a

liderança empreendedora (que não é incompatível com a participação antes é uma das suas condições) tem papel fundamental na "aprendizagem organizacional" da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias necessários à construção de um projecto comum. (p.63)

Existe neste conceito de liderança muita proximidade com os estudos que John Smyth (1994), citado por Costa (2000:28), designa de *liderança educativa e pedagógica*. Estes estudos defendem não só "uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança" (ibidem) mas também que "a ideia de um grupo (os líderes) que exerce hegemonia e dominação sobre outro (os seguidores) é, de certo modo anti-educativa" Smyth, citado por Costa (ibidem).

Esta perspectiva de liderança para as escolas, ou seja uma liderança assente na participação e no desenvolvimento das culturas de colaboração, aproxima-se dos pressupostos de uma liderança colegial que é entendida, também, como uma forma de desenvolvimento da colegialidade profissional dos professores e da renovação da liderança escolar de cariz tradicional. No entanto, o campo natural de desenvolvimento da liderança colegial está "numa comunidade escolar descentralizada, cuja autonomia partilhada dê origem a formas de comunicação entre vários parceiros educativos e permita a institucionalização de espaços e

tempos profissionais orientados para criatividade pedagógica e curricular” (Sanchez, 2000:46).

A afirmação de um novo tipo de liderança depende, em grande parte, do modelo de organização em que se desenvolve essa liderança. Nos finais dos anos 90, surgiram modelos alternativos aos modelos que caracterizaram os anos 60 e os que se afirmaram entre estes e até então. Estes modelos alternativos aos modelos burocráticos que surgiram na década de 90, foram designados por alguns exactamente como “organizações pós-burocráticas”. As mudanças subjacentes a estes modelos eram as seguintes: substituir o controlo hierárquico pelo auto-controlo, flexibilizar as estruturas com a substituição das organizações piramidais pelas organizações em rede e acabar com a separação entre organização formal e informal, com a importância que é dada à afectividade, às relações pessoais e à vida privada.

Segundo Barroso (2000b), estas organizações foram designadas por Charles Heckscher de “organizações interactivas”. Ainda segundo Heckscher, citado por Barroso (2000b), o que caracteriza estas organizações é o facto de “todos os membros assumirem a responsabilidade do sucesso da organização no seu conjunto” (p.171). Ainda para este autor

e ao contrário da burocracia, em que a regulação entre as pessoas se fazia pela separação entre as funções pré-estabelecidas, pretende-se criar um sistema em que «as relações são definidas pelos problemas e não pela estrutura» e em que o controlo não se faz pela gestão das tarefas, mas sim pela gestão das relações (ibidem).

Nas designadas organizações interactivas, que se caracterizam pela intenção de substituir a burocracia, a liderança que as caracteriza é exactamente a liderança colaborativa. Consequentemente, o tipo de liderança marcará decisivamente não só as dinâmicas de elaboração do Projecto Educativo como o seu próprio conteúdo.

Caso se esteja em presença de uma gestão de cariz colegial, esta favorecerá a “constituição de equipas colegiais compósitas que se movem de modo a imprimir continuidade, coerência e conexão à acção organizacional e governativa da escola” (Sanches, 2000:58). Por outro lado, “esta forma de liderança terá tanto mais possibilidades de sentido para os actores quanto mais e melhor enraizamento e integração tenha no projecto educativo de escola, onde haja espaços intelectuais diversificados e estimulantes, espaços de experimentação e de colaboração” (ibidem), capazes de mobilizar a comunidade educativa em torno da missão educativa da escola.

Este seria um dos reflexos do reforço da autonomia das escolas onde esta “aparece ligada à constituição das organizações pós-burocráticas, com reforço da participação dos diferentes elementos que formam esta organização, com o desenvolvimento de novos tipos de liderança, com a definição de projectos educativos no quadro de relações contratuais coma a administração estatal” (Barroso, 2000b:173).

Através do Projecto Educativo pode assegurar-se um modo de intervenção objectivo e uma liderança colaborativa que, privilegiando o diálogo tendo em vista o consenso e os compromissos, favoreça a mobilização e participação dos diferentes actores sociais, nomeadamente professores e pais, nas tarefas de desenvolvimento organizacional da escola no sentido contrário ao de uma lógica centralista e burocrática.

REFERÊNCIAS - Capítulo 6

Bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E., Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA
- Barroso, J.(1997) *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Coleção Educação para o Futuro
- Barroso, J.(1998b). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J. (2000b). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Chiavenato, I.(1985). *Administração. Teoria. Processo e Prática*. São Paulo: McGraw-Will do Brasil
- Chiavenato, I.(1986). *Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas
- Costa, J.(2000). *Liderança nas organizações escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Costa, J. (2003b). *Imagens organizacionais da escola* (3.º edição). Porto: Edições ASA
- Escudero, J. (1992). *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo
- Estêvão, C.(1999). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Formosinho, J.(1998). *A Administração das Escolas: entre a Evolução e a Continuidade*. Rumos, ano 5, n.º 22, Maio - Junho , 30.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora

- Gomes, R.(1996). Teses para uma agenda de estudo da escola, em Barroso, J., (coord.) *O Estudo da Escola*, (pp.89-149), Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A.(1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. McGraw Hill, Lisboa.
- Lima, L(1998b). Topografia Complexa das decisões em Educação. In A. Estrela & J. Fernandes (Eds.). *A decisão em Educação*. AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13
- Neves, A.(2002). *Gestão na Administração Pública*. Lisboa: Pergaminho
- Neves, J.(2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão dos Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente, em Nóvoa, A.(coord.). *Os professores e a sua formação*,(pp.13-33), Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional
- Patrício, M. (1992) *A Formação de Professores à luz da lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Texto Editora
- Rocha, A.(1996). *Projecto Educativo de Escola, Administração Participada e Inovação*. Porto: Edições ASA
- Sanches, M. (2000). Da Natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA
- SILVA, J. (2003) "A formação Contínua de Professores - Contradições de um modelo" em MORAES, PACHECO e EVANGELISTA (coord.) Formação de Professores Perspectivas educacionais e curriculares (p 105-160). Porto : Porto Editora
- Thurler, M.(1994). *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme*. In Revue Française de Pédagogie, n.º 109, pp 13-39.
- Rocha, A. (1998) *Projecto Educativo de Escola* (2.ª edição). Porto: Edições ASA

Verdasca, J.(1995). *Instrumentos de Diagnóstico e de Planeamento em Educação*. Évora: Publicações da Universidade de Évora

Legislativas

Despacho n.º 130/ME/96

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - RAAG)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

(Regime jurídico da formação contínua de professores alterado por ratificação parlamentar pela Lei 60/93, de 20 de Agosto)

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro.

(Altera o Decreto-Lei n.º 24/99 de 22 de Abril)

Decreto-lei n.º 207/96, de 1 de Novembro.

(Versão consolidada do Regime jurídico da formação contínua de professores)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

(Perfil geral do desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário)

Capítulo 7

1. A CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

1.1. Dimensões estruturantes do Projecto Educativo

Para iniciar um processo de elaboração de um Projecto Educativo torna-se necessário desenvolver um percurso de reflexão individual e colectiva semelhante ao que temos procurado fazer ao longo deste trabalho. Nesta reflexão procuramos tratar as temáticas com as quais consideramos existir uma relação estreita entre a administração escolar e o Projecto Educativo. Uma vez que o processo de elaboração do projecto encerra um misto de previsibilidade e de antecipação, esta tarefa só parece possível de concretizar com um conhecimento aprofundado sobre as temáticas em causa e a utilização de uma metodologia adequada.

Como procurámos salientar, em capítulos anteriores, e como Barroso (1992) refere, o projecto educativo surge, na realidade das políticas educativas em Portugal, na “confluência de dois movimentos que têm vindo a alterar a administração da educação:

- o reforço das competências e da autonomia da escola, tornando-a progressivamente o centro da acção educativa;
- a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da escola.”(p.32).

Para Barroso (2000b), na perspectiva da gestão das escolas “a construção e o exercício da autonomia assentam na acção conjugada de quatro mudanças fundamentais” (p.173) que incidem sobre aspectos da administração escolar e

ou com ela relacionados, e que têm sido objecto de tratamento ao longo deste trabalho e que são o *Projecto, as Lideranças, a Participação e o Contrato*. Estas mudanças assentam na ideia de que entre elas se estabelecem permanentes ligações em rede²⁰ o que as torna articuladas entre si.

Parece-nos, no entanto, que as mudanças anteriormente referidas devem iniciarse, desde logo, com o processo de elaboração do Projecto Educativo e, ter depois continuidade ao longo da execução ou desenvolvimento do mesmo. Importa assim envolver, desde a fase inicial de reflexão sobre o projecto educativo, todos os actores em presença ou seja toda a comunidade educativa.

Através do Projecto Educativo a escola reforça as suas competências, vai conquistando autonomia em função dos contratos que for negociando com a administração central e local de acordo com o previsto nos Decretos – Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e n.º115-A/98, de 4 de Maio e na Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, mas também afirma o Projecto Educativo como um dos elementos essenciais na gestão estratégica da escola.

Por esta via, o Projecto Educativo torna-se o eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente.

As mudanças decorrem, em parte, do tipo de projecto pelo qual cada escola possa vir a optar, em função das diferentes concepções e modelos de escola. Desta forma "o projecto educativo surge . . . como um lugar de busca de compromissos locais e um tempo de mudança: mudança política, mudança

²⁰ "A utilização da metáfora da rede pelos autores da gestão dos anos 90 serve para marcar a ruptura com uma visão estruturalista e burocrática das organizações, pondo em evidência uma perspectiva interaccionista, baseada na multiplicidade de conexões possíveis entre elementos que podem desempenhar funções distintas. O conceito de rede serve assim para identificar (como assinalam Boltanski e Chiapello, 1999, p.156) «estruturas debilmente, ou nada, hierárquicas, leves e não limitadas por fronteiras traçadas a priori» (Barroso, 2000b:174)

cultural, mudança pedagógica e mudança de gestão, . . . materializa, de um ponto de vista estrutural, a organização em rede” (Barroso, 2000b:173).

No processo de construção do Projecto Educativo, Costa (2003c) considera que a participação, a liderança e a estratégia “constituem requisitos essenciais ao processo de construção e de desenvolvimento sustentado do projecto educativo da escola” (p.1330). Como referimos anteriormente, o Projecto Educativo, de acordo com o ponto 2 do art.º 3.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, deve consagrar a orientação educativa da escola e explicitar os princípios, os valores, as metas e as estratégias da escola com vista ao cumprimento da sua função educativa. Afonso, Estêvão e Castro(1999) reafirmam a ideia de que “na concepção de um projecto educativo, enquanto expressão de princípios gerais e de orientações normativas, espera-se encontrar referência explícita a um conjunto de valores, relativamente coerente, que contribua para caracterizar alguma das opções estratégicas de uma determinada escola ou área escolar” (p.17).

A dimensão pedagógica do Projecto Educativo está claramente expressa em pelo menos três diplomas. Desde logo, o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, refere que o projecto educativo se traduz, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico e em planos de actividades educativas. O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, salienta que o Projecto educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola. Mais recentemente, o Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro que aprovou a Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, salienta a necessidade de, no contexto da crescente autonomia das escolas, desenvolver novas práticas de gestão do curricular, resultantes de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos

respectivos órgãos de administração e gestão e integrado no respectivo projecto educativo.

1.2. Desvios à construção projecto educativo

A ausência de uma política de incentivos e de apoio às escolas para a construção do seu Projecto Educativo pode ter contribuído para que o número de escolas com Projecto Educativo formalmente aprovado fosse de cerca de um terço²¹. Esta ausência de apoio à construção do Projecto Educativo pode ainda concorrer para que as escolas que o construíram ou que se encontram em processo de construção corram alguns riscos. Existem, na realidade, algumas precauções que se devem tomar para evitar que aquilo que se espera poder vir a ser um instrumento privilegiado para a melhoria do desempenho da escola, na perspectiva da introdução de inovações e no aumento da eficácia, se venha a tornar num amontoado de papeis que, por vezes, apenas traz frustração e descrédito nesta aposta.

Estes riscos podem advir, de acordo com o pensamento de Costa (2003c), da implementação de “alguns tipos de projectos cuja existência poderá constituir-se como entrave ao desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de educação e ensino” (p.1330). Este autor identifica estes riscos ou consequências indesejáveis da implementação dos Projectos Educativos nas escolas com tipos de projectos que analisa sobre três dimensões, a da participação, da estratégia e da liderança. Preocupações muito semelhantes são salientadas por Barroso (1992) no que se refere aos riscos que as escolas correm no processo de

²¹ Afonso, N. e Viseu, S. (2001a). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo intensivo – relatório sectorial 4, em Barroso, J. (2001). Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

elaboração dos projectos educativos e que este autor identifica como “riscos de má utilização do projecto”(p.52).

Barroso (1992:52) considera que é possível identificar cinco riscos de má utilização do projecto – “projecto sem projecto”, “projecto por decreto”, “projecto mosaico”, “projecto ghetto” e o “projecto devaneio”. Costa (2003c:1331-1335) tipifica os projectos “risco” como “projecto plágio”, “projecto do chefe”, “projecto sectário”, “projecto manutenção”, “projecto vago”, “projecto-ficção”, “projecto-ofício”, “projecto-cerimónia” e o “projecto inconsequente”. Baseados no pensamento destes dois autores fizemos uma adaptação dos tipos de projectos que referem como constituintes dos referidos riscos ou desvios que se devem evitar no processo de construção e desenvolvimento dos projectos educativos.

- *O projecto sem projecto*: reside na tentativa de fazer do projecto um plano de actividades, onde não é perceptível um diagnóstico e uma problematização prévia nem a consequente definição de princípios, políticas e estratégias.
- *O projecto por decreto ou projecto plágio*: trata-se da adaptação de um modelo standart de projecto, contornando a riqueza do processo da sua elaboração participada, ou então da apropriação do projecto de outra escola. Este plágio decorre, por vezes, de formulários ou apertadas regulamentações impostas pela administração educacional.
- *O projecto sectário ou projecto ghetto*: caracteriza-se por não considerar a escola como um todo, concentrando-se apenas numa parte. O projecto centra-se numa actividade marginal às questões essenciais da vida da escola. Ou, noutro caso, o projecto identifica-se apenas com um grupo restrito da escola.

- *O projecto manutenção ou projecto mosaico*: este projecto traduz a intenção de não mudança ou da manutenção das estruturas, processos e métodos. Os projectos mosaico traduzem, ainda, a intenção de fazer a acumulação de projectos sectoriais, de grupos e ou individuais, no projecto global da escola.
- *O projecto diagnóstico, projecto vago ou projecto devaneio*: os projectos diagnóstico caracterizam-se pela falta de ambição e constituem-se como propostas minimalistas. Os projectos vago ou devaneio traduzem-se num documento de intenções gerais vagos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis.
- *O projecto do chefe*: quando o projecto é do(s) responsável(eis) pela gestão da escola, não tem sido sujeito a discussão e negociação participada com os vários intervenientes da comunidade educativa, reflectindo apenas uma perspectiva exclusiva e unilateral dos órgãos de gestão da escola sobre o desenvolvimento desta; decorrente quer do excesso de protagonismo dos líderes, quer da demissão dos restantes membros, esta situação encontrará “terreno fértil” para a sua ocorrência no quadro de uma abordagem mais tecnicista da gestão, de modo especial nos casos em que a competência para a elaboração e aprovação do projecto educativo for acometida ao órgão responsável pela gestão da escola.
- *O projecto officio*: os objectivos deste tipo de projecto traduzem-se na sua existência como documento escrito, porque ficam concluídos após a sua fase de redacção e aprovação, e na sua apresentação formal às instâncias da administração educativa. Também chamados de projecto cerimónia por servirem para serem evocados nos momentos festivos da escola e ou em discursos oficiais, tornam-se num artefacto de fachada e legitimação institucional.

- *O projecto inconsequente*: estamos perante um projecto que – não obstante o grau elevado de participação de que possa ter sido alvo ou, mesmo, a existência de uma dimensão estratégica assinalável – por ausência de liderança(s), ficou pelo caminho, não ultrapassando as fases iniciais do seu desenvolvimento; nesses casos, as responsabilidades não terão que ser sempre e exclusivamente acometidas ao nível da liderança institucional da escola, mas, também, ao nível das lideranças intermédias (designadamente, por ausência de formação adequada para o desempenho destes cargos), que podem não estar em sintonia com a direcção da escola nem envolvidas com o seu projecto.
- *O projecto-ficção*: quando a ambição e o voluntarismo não forem temperados com uma análise realista dos recursos e dos constrangimentos vigentes, será de esperar a concepção de projectos irrealis, aqueles que têm o “céu como limite”. Este tipo de projecto, porque impraticável, poderá ter como consequência a inventariação exaustiva e constante de desculpas que legitimem o seu incumprimento (o discurso da “falta de condições”, por vezes de pendor “miserabilista”) e, por conseguinte, o funcionamento rotineiro e resignado da organização (mantendo-se tudo na mesma).

A construção de uma organização ficcionada ou de uma escola ideal será, naturalmente, um incorrer num outro risco não menos considerável que deveremos evitar como qualquer dos outros. Tal como refere Broch e Cros (1992) “conceber um projecto de escola como a emanação de uma organização ideal, no seio da qual tudo seria ordem, funcionalidade, harmonia e coerência, traduz a utopia demente de certos ideólogos ou tecnocratas: a racionalidade que eliminaria a vida” (p.142).

1.3. Processos e procedimentos a considerar na elaboração do Projecto Educativo

Decorrente do que ficou referenciado em capítulos anteriores, o processo de elaboração do Projecto Educativo torna-se, naturalmente, um processo complexo e, por ventura, muito moroso. Contudo, a sua elaboração deve orientar-se segundo uma metodologia capaz de garantir que este se desenvolva de forma estruturada, apoiada na reflexão e na acção de todos os intervenientes no processo. Como salientámos no capítulo 5, sem a garantia da participação dos diferentes actores em presença, nomeadamente a comunidade educativa, poderemos estar a condicionar o sucesso do projecto.

O Projecto Educativo, documento abrangente deve ser construído por forma colaborativa e participada e por ir mais além que um simples projecto pedagógico, torna-se num documento de planificação educativa geral e estratégica onde se definirão as metas que orientarão a escola na realização da sua missão compreendida nas normas nacionais, considerando a especificidade da cada escola/agrupamento e as estratégias diversificadas dos seus actores.

Projecto Educativo, como documento de planificação, não pode ser confundido com outros documentos de planificação escolar. O Projecto Educativo não pode ser considerado como um plano de acção mas sim como uma referência interna para toda a escola ou agrupamento onde o Projecto Curricular de Escola se deve assumir como núcleo central²². Ele será concebido numa perspectiva de longo

²² Costa (2004), salienta que “uma certa visão “curriculista” presente no Decreto-Lei 6/2001 parece contribuir para esvaziar de conteúdo próprio e significativo o projecto educativo da escola, restringindo-o a uma mera carta de intenções educacionais (traduzido eventualmente numa transcrição dos princípios enunciados pela LBSE) e, portanto, longe da lógica do presente no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio com as alterações introduzidas pela Lei 24/99 de 22 de Abril. Em contrapartida transfere-se a discussão a discussão e as opções educativas da escola, agora exclusivamente apelidadas de *curriculares*, por outro documento, o projecto curricular de escola (conceito que, curiosamente, o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio desconhece completamente) como se este tipo de questões não tenha de construir o núcleo central daquele projecto da escola que se reclama de educativo.”(p.100)

prazo, mais ou menos 3 anos, contrariamente àqueles cujas características são obviamente de médio prazo, como sejam os planos operacionais nomeadamente o Plano Anual de Escola ou Plano de Actividades, as planificações anuais de âmbito departamental (de disciplina ou de turma), mesmo quando estas últimas são concebidas numa perspectiva de ciclo de ensino ou as planificações a curto prazo como as planificações de uma unidade didáctica. Não podemos, no entanto, deixar de considerar ainda que, no âmbito dos planos operacionais, existem outros projectos que, embora sendo aparentemente de menor dimensão e de carácter individual ou de pequenos grupos, são vocacionados para sectores específicos da escola/agrupamento e que dão um contributo relevante para o seu funcionamento no quadro das metas do Projecto Educativo.

Uma outra distinção essencial a observar é aquela que devemos ter presente quando nos referimos ao Plano Anual de Actividades, ao Projecto Curricular de Escola e aos Projectos Curriculares de Turma e, também, ao Regulamento Interno (capítulo 3). A distinção entre cada um deles torna-se imperiosa para se entender o seu modo de articulação.

Continuamos a funcionar num quadro de sistema educativo centralizado onde existe um currículo que, embora se apresente como flexível, (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Agosto, nomeadamente o previsto na alínea g) do artigo 3.º), tem um grau de flexibilidade ainda, na prática, muito reduzido consequência do reduzido quadro de autonomia das escolas²³.

Neste contexto, as escolas/agrupamentos confrontam-se, frequentemente, com a dificuldade em explicitar a sua concepção de educação. Contudo, o professor, que não é um mero consumidor do currículo exactamente como decorre do seu

²³ A autonomia das escolas é muito reduzida, não havendo notícia de até ao momento alguma escola ter celebrado algum contrato de autonomia previsto no Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, nomeadamente pela não promulgação do previsto no ponto 4 do artigo 52.º, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril.

estatuto profissional,²⁴ consegue superar muitos destes constrangimentos regulamentares através das “mudanças na representação e prática da profissionalidade docente, nomeadamente ao nível da relação do professor com o currículo que constitui a essência daquilo com que trabalha (Roldão 1999:33)”.

Pelos motivos até agora expostos, quando numa escola ou agrupamento se pretende iniciar a elaboração do Projecto Educativo, torna-se indispensável desenvolver um debate/reflexão prévio sobre o próprio conceito de Projecto Educativo.

João Barroso (1992:28) alerta-nos para o facto de o Projecto Educativo decorrer de duas lógicas distintas que embora podendo ser conflituais, consideraríamos imperativo poder conciliá-las. Na perspectiva deste autor as lógicas são a do desejo e a da acção.” A primeira assenta no primado da «ideologia» e valoriza a dimensão simbólica do projecto e a segunda assenta no primado da «racionalidade técnica» e valoriza a dimensão operatória”.

À necessidade de intervir, fazendo algo no sentido de alterar ou contrariar a situação, é imprescindível adicionar um boa dose de bom senso e muita racionalidade de modo a que o desafio da mudança se venha a desenvolver em função de objectivos concretos e que corresponda, efectivamente, a uma mudança maioritariamente desejada da realidade. Existe um conjunto de pressupostos que, se não for considerado, pode fazer com que o projecto não consiga ultrapassar o domínio das boas intenções. Barroso (ibidem) salienta que

“as potencialidades do projecto residem precisamente na sua capacidade de combinar a atracção pelo futuro e a acção no presente. A primeira garante a mobilização e a dinâmica criadora necessárias a inventar e «lutar» coordenadamente pelos futuros possíveis; a segunda obrigando a desenvolver uma metodologia que permita fazer um diagnóstico do presente, identificar os constrangimentos e recursos

²⁴ Estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei 1/98 de 1 de Janeiro, artigo 10, Deveres Profissionais

internos e externos, definir objectivos e estratégias.” (p.29)

Não sendo nossa intenção apresentar um “guião” para a elaboração do Projecto Educativo, procurámos acrescentar alguns contributos para todos aqueles que se confrontam com esta problemática. Para além da experiência que se adquire no desenvolvimento de um processo desta natureza, existem algumas etapas que designaríamos de primordial importância.

Com já referimos neste capítulo, o processo de elaboração do Projecto Educativo envolve alguma complexidade e morosidade e não pode prescindir de um modelo metodológico que, pelas suas características, se aproxima do trabalho de projecto também abordado por nós no capítulo 2.

Na perspectiva de que o Projecto Educativo assume a centralidade na Administração Escolar, apresentamos na figura 2 um organograma que nos ajuda a entender esse pressuposto.

Figura 2 – A Centralidade do Projecto Educativo na Administração Escolar



A estruturação desse modelo que se deve apoiar na permanente reflexão sobre a acção, pode, de uma forma muito genérica, assentar nas seguintes etapas:

A. Diagnóstico ou emergência do projecto

Resultado de um apurado levantamento da situação da realidade da escola/agrupamento que decorresse da aplicação de métodos diferenciados de investigação conciliando abordagens de vários tipos. Desta forma consegue-se uma descrição real da situação nas suas diferentes vertentes, onde não pode deixar de se evidenciar a percepção que todos os actores implicados no processo educativo têm da conjuntura da escola/agrupamento.

B. Prognóstico ou prospectiva futura

Nesta fase, com base no conhecimento da realidade que é a escola/agrupamento, nomeadamente no que se refere às reais potencialidades e às competências disponíveis, já é desejável que se comece a esboçar/perspectivar a escola que pretendemos para o futuro. A conceptualização do problema que, como bem refere Carvalho e Diogo (2001), "requer uma abordagem do tipo sistémico que por sua vez exige uma conceptualização do sistema sobre o qual se pretende intervir"(p.60), ou seja, aquilo que é salientado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, quando refere que o Projecto Educativo ... consagra a orientação educativa da escola, ... no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Destacamos, mais uma vez, o que referimos anteriormente no capítulo 3, ponto 3.3, quando defendemos que o Projecto Curricular de Escola deve assumir o papel central do Plano Anual de Actividades, por ser este último que faz mediação necessária entre as definições do primeiro e as suas práticas.

C. Planeamento ou definição do conteúdo

A definição do conteúdo do Projecto Educativo deve resultar de uma ampla reflexão e participação de toda a comunidade educativa nos termos

que defendemos no capítulo 5. Traduzir-se-á, naturalmente, num documento escrito onde estarão definidas as acções concretas que convêm à concretização dos objectivos estratégicos definidos, dos quais resultam as linhas força do Projecto Educativo. Será como que um referencial de orientação para as acções fundamentais do desenvolvimento da escola/agrupamento, ou seja a situação nova desejada. Ficariam a partir deste momento criadas as condições para que segundo Broch e Cros (1992) "a avaliação do projecto se desenvolva segundo uma norma" (p.163). O projecto deve estar centrado na função principal da escola, ou seja, a educação e ensino dos alunos. Citaríamos Barroso (1992) quando a este propósito salienta que

"o projecto deve definir orientações gerais que depois são operacionalizadas sectorialmente de acordo com a organização interna da escola: do curricular às actividades sócio educativas, da animação interna às relações com o meio envolvente, dos departamentos disciplinares aos serviços administrativos, das actividades de ensino aprendizagem dos alunos, à formação dos professores, etc."(p.39)

Uma vez que um dos objectivos primordiais é o combate ao insucesso escolar, nos projectos socialmente construídos, como é o exemplo do Projecto Educativo, não se pode deixar de considerar os interesses, motivações e estratégias dos actores activos que, neste caso, são toda a comunidade educativa.

A forma como se estrutura o Projecto Educativo pode vir a influenciar, de forma decisiva, o seu desenvolvimento. Broch e Cros (1992) salienta que

"O Projecto de escola não deve arrogar-se o direito de dirigir a totalidade as acções dos seus parceiros: não devemos concebê-lo na forma de alienação de cada um em prol do bem de todos, o que vai contra o indivíduo-entidade. Ao mesmo tempo, o projecto não deve prescindir - sobretudo quando se trata de uma instituição escolar - de um plano mínimo, bem como de um mínimo de planificação. O plano entendido como

um conjunto de disposições definidas com vista à execução do projecto, contém os objectivos (a longo e curto prazo), os meios (financeiros, materiais e humanos) e as condições para a realização (logística).”(p. 143)

D. Implantação do projecto/gestão participada

É nesta fase do Projecto Educativo que mais se pode evidenciar a capacidade ou capacidades de inovação nos processos de mudança e também das lideranças (assuntos abordados no capítulo 6) e, que se tornam patentes as acções e operações que vão concretizar o planeamento anteriormente produzido.

Mais uma vez se observam as capacidades de gestão, das lideranças e das dinâmicas de grupo capazes de, em cada momento e em função das acções reguladoras e de supervisão, permitirem proceder aos ajustamentos que se vão manifestando essenciais à correcção do rumo que o projecto previamente definiu.

E. Avaliação/controlo dos resultados/revisão do projecto

A avaliação do Projecto Educativo permite aferir o grau de concretização dos diferentes planos e aquilatar sucessos e fracassos. É, na diferença entre metas previamente definidas/práticas desejadas e os resultados alcançados, que se pode efectivamente produzir um juízo sobre o desempenho global desse projecto e/ou dos seus projectos parcelares.

Neste sentido, os objectivos do sistema de avaliação previsto na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, art.º 4.º devem desenvolver-se “com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à

escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa”.

A avaliação estratégica, segundo Silva (2000) “incide sobre aspectos sensíveis da acção, ou seja, sobre as áreas chave de que depende o desenvolvimento da organização (p.230). Os resultados desta avaliação estratégica serão primordiais na tomada das decisões que conduzirão à continuidade da acção quer ao nível do planeamento quer ao nível da acção.

A elaboração do Projecto Educativo é, em si mesmo, uma componente da gestão estratégica, o que, significa dizer que nesta fase de construção do projecto, consideramos que o projecto de escola/agrupamento se desenvolve numa lógica de gestão estratégica da organização escolar onde o Projecto Educativo se torna o núcleo central. Apoiados nestes pressupostos podemos esperar uma motivação dos actores, e a constituição de parcerias, nomeadamente por via dos contratos de autonomia referidos no capítulo 4, pedras basilares no conceito de autonomia de escola.

REFERÊNCIAS - Capítulo 7

Bibliográficas

- Afonso, A., Estevão, C. e Castro, R. (1999) Projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos – Avaliação de uma experiência. Porto: Edições ASA
- Barroso, J.(1992). Fazer da Escola Um projecto em Canário, R.(org), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Barroso, J. (2000b). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Broch, M. e Cros, F.(1992) Elaborar um projecto de escola: sim, mas como, em Canário, R.(org), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Carvalho, A., e Diogo, F.(2001). *Projecto educativo* (4.^a edição). Porto: Edições Afrontamento
- Costa, J. (2003b). *Imagens organizacionais da escola* (3.^o edição). Porto: Edições ASA
- Costa, J.(2003c). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Campinas: Educ. Soc., vol. 24, n.85, p. 1319-1340
- Costa, J. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escola, em Revista Portuguesa de Educação. Braga: Instituto de Educação Psicologia, vol. 17, n.º 2, p 85-114
- Silva, E.(2000). Gestão estratégica e projecto educativo em Costa. J., Mendes, A., Ventura, A.(org.) *Liderança estratégica nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade

Legislativas

- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro
(Regime Jurídico da Autonomia das Escolas)

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - RAAG)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro

(Organização e gestão curricular do ensino básico)

2.ª PARTE

UM ESTUDO NUMA COMUNIDADE EDUCATIVA

1. DUAS REALIDADES ESCOLARES EM ANÁLISE

1.1. Metodologia

Este capítulo tem como objectivo principal, salientar fundamentalmente, os procedimentos utilizados no desenvolvimento deste trabalho de investigação. Este projecto de investigação que decorreu em duas escolas, uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e um agrupamento horizontal composto por 3 jardins de infância e duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico que da mesma comunidade educativa.

Os estabelecimentos de ensino onde desenvolvemos este estudo situam-se no litoral sul do território continental português²⁵, num espaço geográfico urbano de sede de concelho.

Com este estudo pretendeu-se, no quadro da autonomia da escola, compreender, como os diferentes agentes da comunidade educativa se relacionam no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo, bem como a lógica de funcionamento da escola, e das eventuais alterações organizacionais e das missões educativas que esta desempenha enquanto unidade de serviço público, decorrentes dos Projectos Educativos.

²⁵ Os elementos que caracterizam estes estabelecimentos de ensino serão apresentados de modo a que não seja possível identifica-los, de forma a garantir o anonimato que é habitual nas investigações deste tipo e também para a garantir o compromisso que estabelecemos com todos os envolvidos.

Em função dos objectivos deste trabalho de investigação optámos pela metodologia de estudo de caso enquanto método de pesquisa que de acordo com Young, citado por Gil (1996:59) salienta que

“...um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação”.

Utilizámos os procedimentos típicos da metodologia do “estudo de caso”:

- Estudos preparatórios
 - recolha sistemática de dados de diferentes fontes de informação;
 - análise documental e revisão das orientações normativas legais, formulação de questões para estudo e definição de campos de análise;
- Identificação e caracterização dos estabelecimentos de ensino envolvidos no estudo;
- Análise de documentos institucionais das escolas:
 - Projecto Educativo

Para a recolha de dados foram utilizadas as seguintes técnicas:

Estudo exploratório;

- Análise documental e revisão das orientações normativas legais;
- Observação directa;
- Estratégia de recolha de dados;

Entrevistas junto dos:

- Presidentes das Assembleias de Escola;
- Presidentes dos Conselhos Executivos;
- Presidentes dos Conselhos Pedagógicos;
- Presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação;
- Representantes da autarquia nos órgãos das escolas.

- Conceptualização e operacionalização dos instrumentos de recolha de dados;

Inquéritos:

- Professores das escolas;
- Funcionários administrativos e auxiliares de acção educativa.

Tratamento e análise da informação recolhida:

Os dados recolhidos foram analisados do seguinte modo:

- Entrevistas – Para as entrevistas foi realizada uma análise de conteúdo: categorial temática.
- Questionário – Para os dados obtidos através dos questionários foi realizada uma análise quantitativa no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), de onde se destacaria, fundamentalmente, uma análise de distribuição de frequências dos dados obtidos e das respectivas percentagens.

Foi solicitado aos docentes, aos funcionários administrativos e aos auxiliares de acção educativa que colaborassem neste estudo, através do preenchimento do seguinte questionário:

SECÇÃO I

DADOS PESSOAIS

(Assinale a sua posição em todas as perguntas através de um x)

1. Género

- 1.1. Masculino
- 1.2. Feminino

2. Idade: _____

3. Estatuto funcional

- 3.1. Professor
- 3.2. Pessoal Administrativo (siga para a questão 5)
- 3.3. Pessoal Auxiliar de Acção Educativa ou Operário (siga para a questão 5)

4. Situação profissional - Docentes

4.1. Vínculo contratual

- 4.1.1. Prof. do Quadro de Nomeação Definitiva.....
- 4.1.2. Prof. do Quadro de Zona Pedagógica
- 4.1.3. Prof. do Quadro de Nomeação Provisória
- 4.1.4. Prof. Contratados

4.2. Ciclo de ensino a que pertence

- 4.2.1. Educação de Infância ou 1.º Ciclo do Ensino Básico ..
- 4.2.2. 2.º ou 3.º Ciclo do Ensino Básico

5. Tempo de serviço

- 5.1. Iniciou este ano
- 5.2. Até 4 anos
- 5.3. De 5 a 9 anos
- 5.4. De 10 a 14 anos
- 5.5. De 15 a 19 anos
- 5.6. De 20 a 24 anos
- 5.7. De 25 a 29 anos
- 5.8. Mais de 30 anos

SECÇÃO II

A EMERGÊNCIA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

6. Na sua opinião, a escola decidiu elaborar um Projecto Educativo para:

(Assinale com um x a opção que considera correcta)

- 6.1. Dar cumprimento à Lei
- 6.2. Resolver problemas específicos da escola
- 6.3. Definir linhas de orientação para a acção da escola
- 6.4. Construir um instrumento de orientação global da acção da escola
- 6.5. Não sei

7. A decisão de elaboração do Projecto Educativo foi do seguinte órgão:

(Assinale com um x a(s) opção(ões) que considera ser(em) correcta(s))

- 7.1. A Assembleia de Escola
- 7.2. O Conselho Executivo
- 7.3. O Conselho Pedagógico

Ou foi construído por solicitação de uma das entidades constantes dos seguintes itens:

- 7.4. O (a) Presidente da Assembleia de Escola
- 7.5. O (a) Presidente do Conselho Pedagógico

- 7.6. O (a) Presidente do Conselho Executivo
 - 7.7. Os Professores
 - 7.8. Os Pais e encarregados de educação
 - 7.9. Os Funcionários
 - 7.10. A Autarquia
 - 7.11. Todas as anteriores
 - 7.12. Não sei
 - 7.13. Outros
- Quem? _____

8. Para a preparação do Projecto Educativo foi realizada alguma consulta?

(Assinale com um x a opção correcta)

- 8.1. Sim
- 8.2. Não
- 8.3. Não sei

9. Quem foi consultado para a elaboração do Projecto Educativo?

(Assinale com um x a(s) opção(ões) correcta(s))

- 9.1. A Assembleia de Escola
- 9.2. O Conselho Executivo
- 9.3. O Conselho Pedagógico
- 9.4. Os Professores.....
- 9.5. Os Pais e Encarregados de Educação
- 9.6. Os Funcionários.....
- 9.7. A Autarquia
- 9.8. Todos os anteriores

10. Quem promoveu a consulta para a elaboração do Projecto Educativo?

(Assinale com um x a(s) opção(ões) correcta(s))

- 10.1. A Assembleia de Escola
- 10.2. O Conselho Executivo
- 10.3. O Conselho Pedagógico

Ou foi:

- 10.4. O (a) Presidente da Assembleia de Escola
 - 10.5. O (a) Presidente do Conselho Pedagógico
 - 10.6. O (a) Presidente do Conselho Executivo
 - 10.7. Os Professores
 - 10.8. Os Pais e encarregados de educação
 - 10.9. Os Funcionários
 - 10.10. A Autarquia
 - 10.11. Todas as anteriores
 - 10.12. Não sei
 - 10.13. Outros
- Quem? _____

SECÇÃO III

O ENVOLVIMENTO DOS DIFERENTES ACTORES NA ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

11. Quem liderou o processo de elaboração do Projecto Educativo?

(Assinale com um x a opção correcta)

- 11.1. A Assembleia de Escola
 - 11.2. O Conselho Executivo
 - 11.3. O Conselho Pedagógico

 - 11.4. O (a) Presidente da Assembleia de Escola
 - 11.5. O (a) Presidente do Conselho Executivo
 - 11.6. O (a) Presidente do Conselho Pedagógico
 - 11.7. Os Professores
 - 11.8. Os Pais e encarregados de educação
 - 11.9. Os Funcionários
 - 11.10. A Autarquia
 - 11.11. Não sei
 - 11.12. Outros
- Quem? _____

12. Que processos foram utilizados tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo?

(Assinale com um x a opção correcta)

- 12.1. Consultas a professores de reconhecida reputação e idoneidade e ou grupos de trabalho formados para o efeito
 - 12.2. Reuniões dos órgãos próprios da escola
 - 12.3. Reuniões de outro tipo
- Qual? _____

13. Quem liderou as reuniões referidas no ponto anterior?

(Assinale com um x a opção correcta)

- 13.1. O (a) Presidente da Assembleia de Escola
 - 13.2. O (a) Presidente do Conselho Executivo
 - 13.3. O (a) Presidente do Conselho Pedagógico
 - 13.4. Os Professores
 - 13.5. Os Pais e encarregados de educação
 - 13.6. Os Funcionários
 - 13.7. A Autarquia
 - 13.8. Não sei
 - 13.9. Outros
- Quem? _____

14. Se participou na elaboração do Projecto Educativo de que forma o fez?

(Assinale com um x a opção correcta)

- 14.1. Pela emissão de pareceres prévios
- 14.2. Com pareceres/sugestões a um documento já elaborado
- 14.3. Em grupos de trabalho
- 14.4. Outra
- 14.5. Qual? _____

15. Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

(Assinale com um x o valor que melhor corresponde ao seu grau de participação)

16. O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente		Não concordo nem discordo		Concordo totalmente

(Assinale com um x o valor que melhor corresponde ao seu grau de concordância)

17. Se participou na avaliação do Projecto Educativo de que forma o fez?

(Assinale com um x a opção correcta)

- 17.1. Pela emissão de pareceres
- 17.2. Com pareceres/sugestões a um documento já elaborado
- 17.3. Em grupos de trabalho
- 17.4. Outra
- 17.5. Qual? _____

SECÇÃO IV

ESTRUTURAÇÃO E CONTEÚDO DO PROJECTO EDUCATIVO

(Assinale com um x o valor que melhor corresponde ao seu grau de concordância)

EM TERMOS GLOBAIS COMO AVALIA:

18. O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

19. O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

20. O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

21. O Projecto Educativo define as metas a atingir.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

22. O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

23. O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

24. O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

25. O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

26. O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

27. O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

28. O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

29. O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

30. O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

31. O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

32. O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existentis.

1	2	3	4	5
discordo totalmente				concordo totalmente

33. O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

34. O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas e processos e rotinas.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

35. O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e ou departamentos.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

SECÇÃO V

MODELO ORGANIZACIONAL E DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA PREVISTO NO PROJECTO EDUCATIVO

(Assinale com um X o valor que melhor corresponde ao grau de concordância)

36. O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

37. O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

38. O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

39. O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

40. O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

Em termos globais como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola:
(Assinale com um X o valor que melhor corresponde ao grau de participação)

41. O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

42. O grau de participação dos professores na vida da escola.

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

43. O grau de participação dos funcionários na vida da escola.

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

44. O grau de participação da autarquia na vida da escola.

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

45. O Projecto Educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

46. O grau de participação de outros na vida da escola Quem?

1	2	3	4	5
Nenhuma participação				Muita participação

Em termos globais como avalia o modelo organizacional e as suas influências na vida da escola:

(Assinale com um X o valor que melhor corresponde ao seu grau de concordância)

47. Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

48. Pensa que o modelo organizacional previsto no projecto Educativo promove a gestão participada.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

49. Considera que o projecto educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

50. Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente o clima da escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

51. Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

52. Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

53. De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

54. Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo Totalmente

Tal como tínhamos projectado, realizámos um conjunto de entrevistas²⁶ junto dos Presidentes das Assembleias de Escola, dos Presidentes dos Conselhos Executivos, dos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos, dos Presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação e dos Representantes da Autarquia nas Assembleias das Escolas. Para estas entrevistas criamos o seguinte guião:

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

(Os objectivos das entrevistas encontram-se no anexo 1)

1. Como foi tomada a decisão de elaborar o Projecto Educativo?
2. Quem assumiu a decisão de elaborar o Projecto Educativo?
3. Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?
4. Que etapas antecederam o processo de elaboração do Projecto Educativo?
5. Quem liderou o processo de elaboração do Projecto Educativo?
6. Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do Projecto Educativo?
7. Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do Projecto Educativo?
8. Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?
9. Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

²⁶ (anexos 2 e 3 – entrevistas realizadas no Agrupamento M e na Escola B)

REFERÊNCIAS - Capítulo 8

Bibliográficas

Bardin, L.(1995). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

Gil, A.(1996). Como Elaborar Projetos de Pesquisa (3.ª edição). São Paulo: Editora Atlas S. A.

Tuckman, B.(1994). Manual de Investigação em Educação (4.ª edição).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Quivy, R. e Campenhoudt, L.(1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais(2.ª edição). Lisboa: Gradiva

Capítulo 9

1. ESTUDO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO M

1.1. Frequências de resposta às questões colocadas no questionário

Neste agrupamento trabalham 51 docentes, 4 administrativos e cerca de 20 auxiliares de acção educativa.

O universo de estudo incidiu apenas sobre o pessoal docente e os 4 não docentes que exercem funções administrativas²⁷, tendo-se registado 43 respostas ao questionário o que corresponde a 78.1% do total.

Relativamente ao pessoal docente, obtiveram-se 39 respostas o que corresponde a uma percentagem de 76,4%. Já no que se refere ao pessoal administrativo todos responderam, o que permite uma validação completa deste grupo.

Agrupamento M

(Quadros M - 1 a 54)

Caracterização da amostra

²⁷ Quanto aos que exercem funções de auxiliares de acção educativa regista-se a particularidade de "por não dependerem do "Ministério da Educação, estão sempre a mudar de um mês para o outro"(como nos diz em entrevista a Presidente do Conselho Pedagógico). Assim sendo não foram considerados para este estudo.

Quadro M – 1A
Docentes - Género

GÉNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
FEMININO	33	84,6
MASCULINO	6	15,4
Total	39	100,0
Não responderam	0	0,0
Total	39	100,0

Quadro M – 1B
Docentes - Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Até aos 30 anos	9	23,0
Dos 31 aos 40 anos	5	12,8
Dos 41 aos 50 anos	12	30,8
Dos 51 aos 59 anos	7	18,0
Não responderam	6	15,4
Total	39	100,0

Quadro M – 2A
Não Docentes - Género

GÉNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
FEMININO	3	75,0
MASCULINO	1	25,0
Total	4	100,0
Não responderam	0	0,0
Total	4	100,0

Quadro M – 2B
 Não Docentes - Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Até aos 30 anos	0	0,0
Dos 31 aos 40 anos	1	25,0
Dos 41 aos 50 anos	2	50,0
Dos 51 aos 53 anos	1	25,0
Não responderam	0	0,0
Total	4	100,0

Quadro M – 3
 Docentes – Vínculo contratual

VÍNCULO CONTRATUAL	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Q N D	22	56,4
Q Z P	14	35,9
Contratado	2	5,1
Total	38	97,4
Não responderam	1	2,6
Total	39	100,0

Quadro M – 4
 Docentes – Tempo de Serviço

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Iniciou este ano	2	5,1
Até 4 anos	0	0,0
De 5 a 9 anos	10	25,6
De 10 a 14 anos	2	5,1
De 15 a 19 anos	4	10,3
De 20 a 24 anos	4	10,3
De 25 a 29 anos	11	28,2
Mais de 30 anos	6	15,4
Total	39	100,0

Quadro M – 5
 Não docentes – Tempo de Serviço

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Iniciou este ano	0	0,0
Até 4 anos	2	50,0
De 5 a 9 anos	1	25,0
De 10 a 14 anos	0	0,0
De 15 a 19 anos	0	0,0
De 20 a 24 anos	0	0,0
De 25 a 29 anos	0	0,0
Mais de 30 anos	1	25,0
Total	4	100,0

A EMERGÊNCIA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO
 DO PROJECTO EDUCATIVO

Quadro M – 6

A escola decidiu elaborar um Projecto Educativo para:

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Dar cumprimento à Lei	2	5,1		
Resolver problemas específicos da escola	3	7,7	1	25,0
Definir linhas de orientação para a acção da escola	3	7,7		
Construir um instrumento de orientação global da acção da escola	32	82,1	3	75,0
Não sei				

Quadro M – 7

A decisão de elaborar o Projecto Educativo foi do seguinte órgão:

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	11	28,2		
O Conselho Executivo	32	82,1		
O Conselho Pedagógico	15	38,5	1	25,0

Ou foi construído por solicitação de uma das seguintes entidades constantes dos seguintes itens:

O (a) Presidente da Assembleia de Escola	1	2,6		
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	1	2,6		
O (a) Presidente do Conselho Executivo	13	33,3		
Os Professores	3	7,7		
Os Pais e encarregados de educação				
Os Funcionários				
A Autarquia				
Todas as anteriores	1	2,6		
Não sei				
Outros			4	100,0

Quadro M – 8

Para a preparação do projecto educativo foi realizada alguma consulta?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Sim	34	87,2	3	75,0
Não				
Não sei	5	12,8	1	25,0

Quadro M – 9

Quem foi consultado para a elaboração do Projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	17	43,6	4	100,0
O Conselho Executivo	10	25,6	4	100,0
O Conselho Pedagógico	18	46,2	4	100,0
Os Professores	31	79,5	4	100,0
Os Pais e encarregados de educação	31	79,5	4	100,0
Os Funcionários	3	7,7		
A Autarquia	1	2,6		
Todas as anteriores	3	7,7		

**O ENVOLVIMENTO DOS DIFERENTES ACTORES NA
ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO**

Quadro M – 10

Quem promoveu a consulta para a elaboração do projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	1	2,6		
O Conselho Executivo	17	43,6		
O Conselho Pedagógico	4	10,3	4	100,0

Ou foi:

O (a) Presidente da Assembleia de Escola				
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	9	23,1		
O (a) Presidente do Conselho Executivo	11	28,2		
Os Professores	18	46,2	4	100,0
Os Pais e encarregados de educação				
Os Funcionários				
A Autarquia				
Todas as anteriores				
Não sei	2	5,1		
Outros			4	100,0

Quadro M - 11

Quem liderou o processo de elaboração do Projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola				
O Conselho Executivo	4	10,3		
O Conselho Pedagógico	10	25,6	3	75,0

O (a) Presidente da Assembleia de Escola	3	7,7	1	25,0
O (a) Presidente do Conselho Executivo	12	30,8		
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	12	30,8		
Os Professores	18	46,2		
Os Pais e encarregados de educação	1	2,6		
Os Funcionários				
A Autarquia				
Não sei				
Outros				

Quadro M - 12

Que processos foram utilizados tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Consultas a professores de reconhecida reputação e idoneidade e ou grupos de trabalho formados para o efeito	8	20,5		
Reuniões dos órgãos próprios da escola	33	84,6	4	100,0
Reuniões de outro tipo	3	7,7	4	100,0

Quadro M – 13

Quem liderou as reuniões referidas no ponto anterior?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
O (a) Presidente da Assembleia de Escola	11	28,2		
O (a) Presidente do Conselho Executivo	17	43,6		
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	21	53,8		
Os Professores	8	20,5		
Os Pais e encarregados de educação	-	-		
Os Funcionários	-	-		
A Autarquia	-	-		
Não sei	-	-		
Outros (quem?) Coordenadora de articulação curricular	6	15,3	4	100,0

Quadro M – 14

Se participou na elaboração do Projecto Educativo de que forma o fez?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Pela emissão de pareceres prévios	8	20,5		
Com pareceres/sugestões a um documento já elaborado	3	7,7		
Em grupos de trabalho	32	82,1		
Outra (qual?) Não participou	1	2,6	4	100,0

Quadro M – 15

Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	1	2,6		
2	2	5,1		
3 Alguma participação	11	28,2		
4	20	51,3	1	25,00
5 Muita participação	1	2,6		
Total	35	89,7		
Não responderam	4	10,3	3	75,00
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 16

O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente				
2	6	15,4		
3 Não concordo nem discordo			1	25,0
4	23	59,0	2	50,0
5 concordo totalmente	7	17,9		
Total	36	92,3	3	75,0
Não responderam	3	7,7	1	25,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 17

Se participou na avaliação do Projecto Educativo de que forma o fez?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Pela emissão de pareceres prévios				
Com pareceres/sugestões a um documento já elaborado	1	2,6		
Em grupos de trabalho	35	89,7		
Outra (qual?) Não participou	1	2,6	4	100,0

ESTRUTURAÇÃO E CONTEÚDO DO PROJECTO EDUCATIVO

Quadro M – 18

O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	5	12,8	1	25,0
4	27	69,2	3	75,0
5 Concordo totalmente	7	17,9	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 19

O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	4	10,3	1	25,0
4	21	53,8	3	75,0
5 Concordo totalmente	14	35,9	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 20

O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	2	5,1	1	25,0
4	23	59,0	3	75,0
5 Concordo totalmente	13	33,3	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 21

O Projecto Educativo define as metas a atingir.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	1	2,6	1	25,0
4	25	64,1	3	75,0
5 Concordo totalmente	13	33,3	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 22

O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	2	5,1	0	0,0
4	27	69,2	1	25,0
5 Concordo totalmente	10	25,6	3	75,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 23

O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	1	2,6	0	0,0
4	23	59,0	0	0,0
5 Concordo totalmente	15	38,5	4	100,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 24

O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	8	20,5	1	25,0
4	17	43,6	3	75,0
5 Concordo totalmente	12	30,8	0	0,0
Total	38	97,4	4	100,0
Não responderam	1	2,6	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 25

O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	20	51,3	4	100,0
2	4	10,3	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	4	10,3	0	0,0
4	9	23,1	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total	37	94,9	0	0,0
Não responderam	2	5,1	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 26

O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	21	53,8	4	100,0
2	15	38,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	2	5,1	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 27

O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	23	59,0	4	100,0
2	15	38,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	0	0,0	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 28

O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	31	79,5	4	100,0
2	7	17,9	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	0	0,0	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 29

O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	29	74,4	4	100,0
2	8	20,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	0	0,0	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total	38	97,4	0	0,0
Não responderam	1	2,6	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 30

O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	29	74,4	4	100,0
2	8	20,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	1	2,6	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 31

O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	29	74,4	4	100,0
2	6	15,4	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	2	5,1	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total	38	97,4	0	0,0
Não responderam	1	2,6	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 32

O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existent.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	23	59,0	0	0,0
2	8	20,5	3	75,0
3 Não concordo nem discordo	2	5,1	1	25,0
4	3	7,7	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total	36	92,3	0	0,0
Não responderam	3	7,7	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 33

O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	1	2,6	0	0,0
2	2	5,1	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	7	17,9	0	0,0
4	16	41,0	1	25,0
5 Concordo totalmente	13	33,0	3	75,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 34

O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas e processos e rotinas.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	28	71,8	4	100,0
2	9	23,1	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	0	0,0	0	0,0
4	2	5,1	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 35

O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e ou departamentos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	16	41,0	4	100,0
2	16	41,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	3	7,7	0	0,0
4	4	10,3	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

**MODELO ORGANIZACIONAL E DE FUNCIONAMENTO
DA ESCOLA PREVISTO NO PROJECTO EDUCATIVO**

Quadro M – 36

O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	29	74,4	4	100,0
2	8	20,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	1	2,6	0	0,0
4	1	2,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 37

O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	28	71,8	4	100,0
2	8	20,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	1	2,6	0	0,0
4	2	5,1	0	0,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 38

O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	26	66,7	4	100,0
2	8	20,5	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	2	5,1	0	0,0
4	2	5,1	0	0,0
5 Concordo totalmente	1	2,6	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 39

O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	1	25,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	7	17,9	0	0,0
4	17	43,6	0	0,0
5 Concordo totalmente	12	30,8	3	75,0
Total	37	94,9	0	0,0
Não responderam	2	5,1	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 40

O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	2	5,1	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	0	0,0	0	0,0
4	25	64,1	3	75,0
5 Concordo totalmente	12	30,8	1	25,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

**EM TERMOS GLOBAIS COMO AVALIA A PARTICIPAÇÃO
DOS DIFERENTES ACTORES NA VIDA DA ESCOLA**

Quadro M – 41

O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	0	0,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Alguma participação	33	84,6	4	100,0
4	3	7,7	0	0,0
5 Muita participação	2	5,1	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 42

O grau de participação dos professores na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Alguma participação	0	0,0	0	0,0
4	19	48,7	4	100,0
5 Muita participação	20	51,3	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 43

O grau de participação dos funcionários na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	0	0,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Alguma participação	7	17,9	1	25,0
4	20	51,3	3	75,0
5 Muita participação	11	28,2	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 44

O grau de participação da autarquia na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Alguma participação	20	51,3	4	100,0
4	16	41,0	0	0,0
5 Muita participação	3	7,7	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 45

O Projecto Educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Alguma participação	8	20,5	1	25,0
4	29	74,4	3	75,0
5 Muita participação	2	5,1	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 46

O grau de participação de outros na vida da escola

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	0	0,0
2	2	5,1	0	0,0
3 Alguma participação	20	51,3	1	25,0
4	11	28,2	3	75,0
5 Muita participação	0	0,0	0	0,0
Total	33	84,6	0	0,0
Não responderam	6	15,4	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

**EM TERMOS GLOBAIS COMO AVALIA O MODELO ORGANIZACIONAL
E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA VIDA DA ESCOLA**

Quadro M – 47

Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	13	33,3	1	25,0
4	23	59,0	3	75,0
5 Concordo totalmente	2	5,1	0	0,0
Total	38	97,4	0	0,0
Não responderam	1	2,6	0	0,0
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 48

Pensa que o modelo organizacional previsto no projecto Educativo promove a gestão participada.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	9	23,1	1	25,0
4	29	74,4	3	75,0
5 Concordo totalmente	1	2,6	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 49

Considera que o projecto educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	7	17,9	0	0,0
4	29	74,4	4	100,0
5 Concordo totalmente	3	7,7	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 50

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente o clima da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	12	30,8	0	0,0
4	19	48,7	4	100,0
5 Concordo totalmente	7	17,9	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 51

Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	1	2,6	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	17	43,6	0	0,0
4	20	51,3	4	100,0
5 Concordo totalmente	1	2,6	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 52

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	2	5,1	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	9	23,1	0	0,0
4	23	59,0	3	75,0
5 Concordo totalmente	5	12,8	1	25,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 53

De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	9	23,1	0	0,0
4	24	61,5	4	100,0
5 Concordo totalmente	6	15,4	0	0,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

Quadro M – 54

Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3 Não concordo nem discordo	10	25,6	0	0,0
4	24	61,5	1	25,0
5 Concordo totalmente	5	12,8	3	75,0
Total				
Não responderam				
Total	39	100,0	4	100,0

1.2. Caracterização do agrupamento M

O Agrupamento M, designação que lhe demos neste estudo, é um agrupamento horizontal constituído por Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Projecto Educativo deste agrupamento é feita uma caracterização do contexto socio-económico em que este se insere, onde é salientado que a maioria dos pais e encarregados de educação têm a sua actividade profissional nos sectores secundário e terciário. É referido, ainda, que um grupo muito significativo é formado, maioritariamente, por funcionários administrativos, do comércio e dos serviços. Existe ainda uma referência a um número considerável de pais e encarregados de educação com emprego precário, o que parece estar relacionado com a sazonalidade que caracteriza a actividade turística da região.

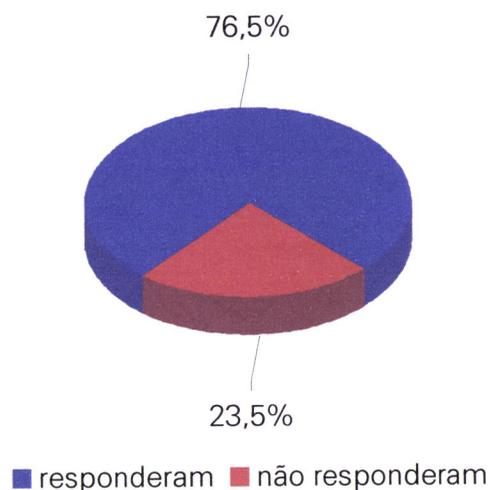
Do ponto de vista arquitectónico, a escola sede do agrupamento apresenta uma tipologia "Plano do Centenário" e situa-se na zona central da cidade, numa zona de construção habitacional recente e em desenvolvimento. Este edifício é constituído por três módulos, funcionando num deles os serviços administrativos e os gabinetes da gestão e nos outros as salas de aula. A escola dispõe, ainda, de uma biblioteca, uma reprografia e um pavilhão polivalente, de construção mais recente. Os espaços exteriores estão ocupados por zonas ajardinadas e por campos de jogos.

A outra escola do 1.º Ciclo possui características arquitectónicas muito semelhantes, embora não possua pavilhão polivalente. Nos espaços contíguos a estes dois edifícios encontram-se dois jardins-de-infância que fazem parte do agrupamento. Um terceiro jardim-de-infância situa-se também numa zona residencial densamente povoada e que se localiza entre as duas escolas do 1.º ciclo.

De acordo com o gráfico seguinte podemos observar que, os 51 educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, 39 responderam ao nosso questionário o que corresponde a 76,4%.

Gráfico 2 M

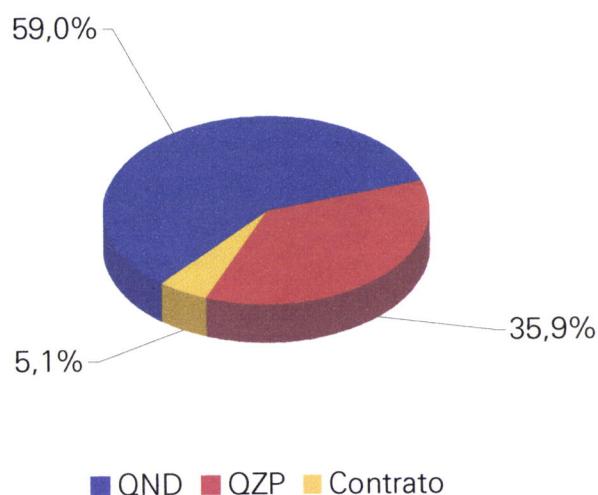
Docentes – Respostas ao questionário



Destes docentes, 58,9% pertence ao quadro de nomeação definitiva, 35,9% ao quadro de zona pedagógica e apenas 5,1% se encontram em regime de contrato.

Gráfico 3 M

Docentes - Vínculo contratual

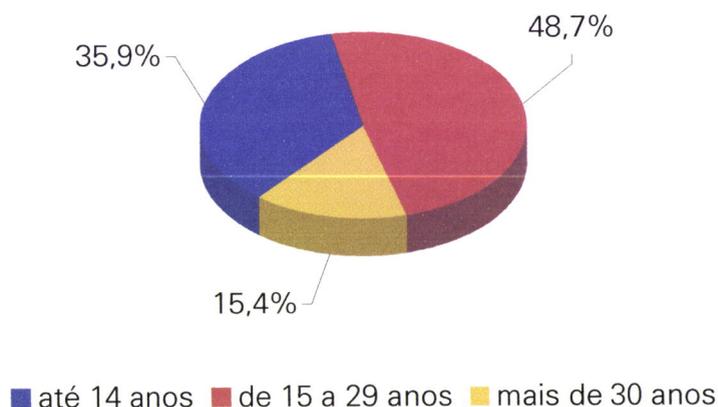


De acordo com o nosso estudo o agrupamento dispõe de um conjunto de docentes com muita experiência profissional dos quais apenas 5,1% iniciaram a sua actividade profissional neste ano lectivo. No Quadro M-4 podemos observar detalhadamente o tempo de serviço dos docentes: 35,8% têm até 14 anos de serviço, 48,8% têm entre 15 e 29 anos de serviço, e 15,4% para os que têm mais de 30 anos de serviço. De realçar que este agrupamento se confronta com a preocupação repetida/salientada pelos docentes, da grande mobilidade dos professores decorrente da desadequação de lugares do quadro em cada escola.

Como podemos verificar, neste caso, a percentagem de docentes que não pertence ao quadro da escola é de 41% o que se revela como uma percentagem muito elevada e que produz resultados menos positivos na vida do agrupamento.

Gráfico 4 M

Docentes – Tempo de serviço



Quanto aos que exercem funções de auxiliares de acção educativa regista-se a particularidade de *“por não dependerem do Ministério da Educação, estão sempre a mudar de um mês para o outro”*²⁸. Assim sendo não foram considerados para este estudo.

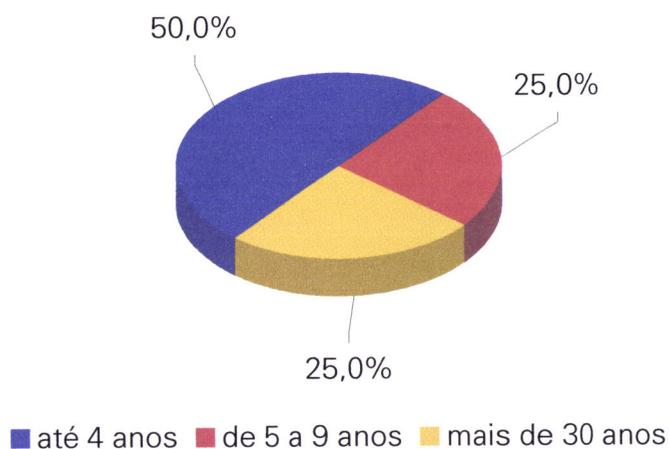
²⁸ De acordo com a entrevista da Presidente do Conselho Pedagógico (anexo 1)

Dado este condicionalismo foram considerados funcionários não docentes apenas os que exercem funções administrativas. Neste caso, o agrupamento dispõe de 4 elementos tendo todos respondido ao nosso questionário.

Na sua globalidade situa-se em 50,0% os que têm até 4 anos de serviço, 25,0% os que têm entre 5 e 9 anos de serviço, e 25,0% para os que têm mais de 30 anos de serviço.

Gráfico 5 M

Não docentes – Tempo de serviço



1.3. Interpretação dos resultados obtidos no estudo

As entrevistas realizadas com o Presidente da Assembleia de Escola, o Presidente do Conselho Executivo, o Presidente do Conselho Pedagógico, o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação e o Representantes da Autarquia na Assembleia da Escola constam do anexo 1 a este trabalho.

1.3.1. A emergência do processo de elaboração do Projecto Educativo

Numa análise dos resultados ao questionário podemos verificar que a opinião largamente maioritária para que o Agrupamento M decidisse elaborar o seu Projecto Educativo foi “construir um instrumento de orientação global da escola” (Quadro M – 6). Esta opinião maioritária dos inquiridos é partilhada também pelos nossos entrevistados, embora a Presidente da Assembleia de Escola e a representante da Autarquia na Assembleia de Escola façam referência que a razão primeira para a construção do Projecto Educativo tivesse sido o cumprimento da lei.

É também maioritária a opinião, quer dos entrevistados quer dos inquiridos, que foi o Conselho Executivo que tomou a decisão de elaborar o Projecto Educativo, embora cerca de metade destes últimos refira que essa decisão foi do Presidente do Conselho Executivo (Quadro M – 7).

No processo que antecedeu a elaboração do Projecto Educativo, os inquiridos maioritariamente referem que se realizaram consultas prévias (Quadro M – 8). Os nossos entrevistados referem a existência de uma estratégia que, para o Presidente do Conselho Executivo, passou pela criação de grupos de trabalho. A Presidente do Conselho Pedagógico refere que *“a informação foi levada pelos membros do Conselho Pedagógico às pessoas que cada um representa, ou seja difusão de informação. Nos casos em que esta estratégia não funcionou tanto, é porque ainda não há uma verdadeira cultura de participação dos pais, porque eles ainda não estão muito presentes. Faltam muito nos órgãos em que têm assento. Depois foi feito um questionário que os meninos levaram ou foi entregue aos pais nas reuniões com os professores, já que a participação dos pais nessas reuniões é muito grande. E aí houve uma boa participação dos pais. O delinear das primeiras orientações do projecto educativo saiu mesmo do parecer que os pais deram, da forma como responderam às questões embora o questionário não*

fosse muito exaustivo. Colocámos duas questões simples que permitissem dar um parecer sobre a escola a nível interno e sobre a abertura da escola ao exterior. Essa orientação veio dar referências para delinear os assim o global do projecto". A Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação reafirma a ideia de uma estratégia na elaboração do Projecto Educativo. No entanto, quando questionámos sobre quem foi consultado, os docentes inquiridos referem, maioritariamente, que foram eles próprios e os encarregados de educação, mas referem muito pouco os funcionários e a autarquia. A opinião dos não docentes é de que eles e a autarquia nunca foram ouvidos. Os mais indicados como promotores das consultas que antecederam a elaboração do Projecto Educativo são o Conselho Executivo, o seu Presidente e os professores em geral. Os entrevistados dão relevo especial à consulta feita aos encarregados de educação.

1.3.2. O envolvimento dos diferentes actores na elaboração e avaliação do Projecto Educativo

A liderança do processo de elaboração do Projecto Educativo surge, em primeiro lugar, como tendo sido da responsabilidade dos professores e em seguida, essa responsabilidade é entendida como tendo sido dos Presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico. Em quarto lugar aparece a indicação do Conselho Pedagógico como líder do processo. Esta última opinião é a que se aproxima da opinião da Presidente do Conselho Pedagógico que salienta que *"uma outra dificuldade é a mobilidade do corpo docente porque muitos professores sabem à partida que a seguir não vão estar na escola".*

Quanto aos processos utilizados tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo, a opinião maioritária é de que foram utilizadas as reuniões dos órgãos próprios da escola para conseguir uma participação alargada. No

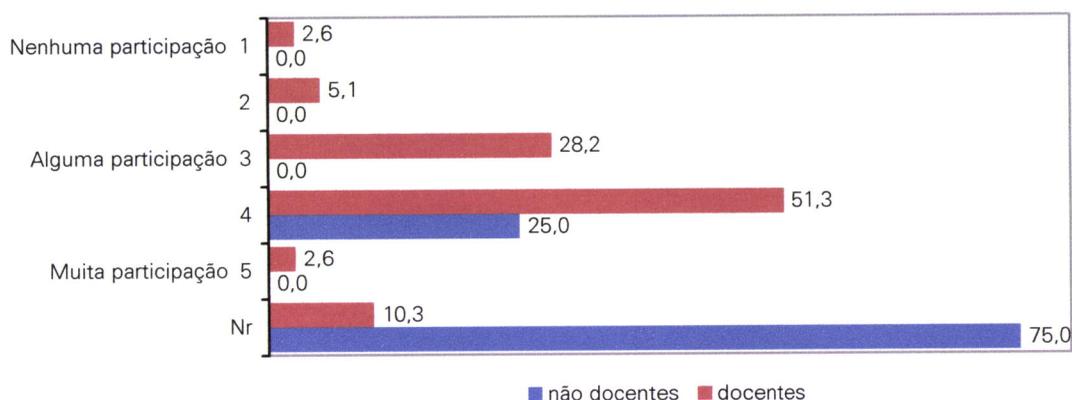
entanto, alguns dos inquiridos dizem que foram realizadas consultas a professores de reconhecida reputação e idoneidade e a grupos de trabalho formados para o efeito.

Essas reuniões, segundo os inquiridos, foram lideradas pelos Presidentes do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico e resultaram, de acordo com os entrevistados, de uma estratégia previamente definida que entre outros aspectos assentou num questionário aplicado aos pais e encarregados de educação tendo em vista recolher a sua opinião.

Quanto ao modo de participação na elaboração do Projecto Educativo, os não docentes referiram que não tinham participado (quadro M – 14). No entanto quando lhes foi solicitado que se pronunciassem sobre a classificação que dariam à sua participação, obtivemos uma resposta diferente da que poderíamos esperar. A grande maioria dos docentes refere que participou em grupos de trabalho e alguns dizem que participaram pela emissão de pareceres prévios. No gráfico seguinte podemos observar a forma como os docentes e não docentes classificaram a sua participação.

Gráfico 6 M - 15

Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?

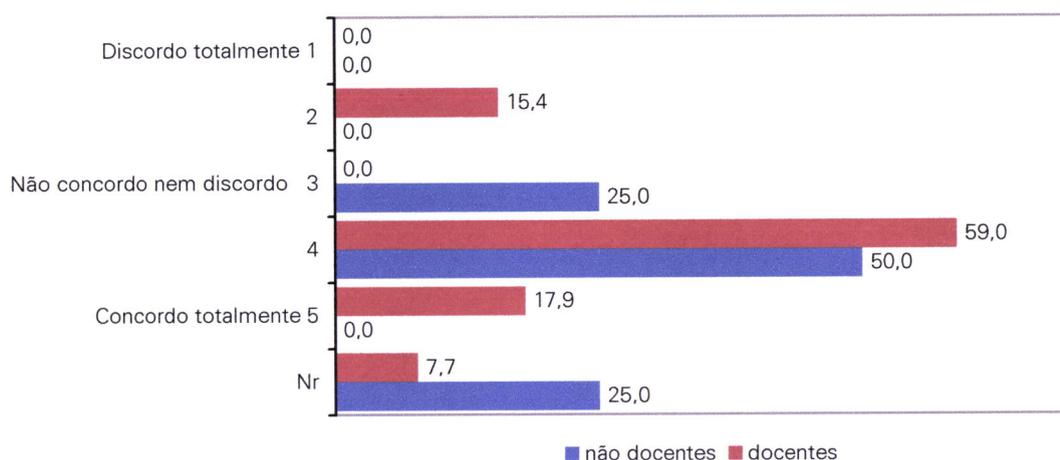


Embora os não docentes tenham respondido que não participaram na elaboração do Projecto Educativo, quando lhes foi pedido que classificassem a sua participação, surpreendentemente um deles deu opinião.

Podemos observar, no gráfico seguinte, a forma como os inquiridos analisam a participação da comunidade educativa na elaboração do Projecto Educativo.

Gráfico 7 M - 16

O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.



Como se pode observar no Quadro M – 17, à excepção dos não docentes, que dizem não ter participado na avaliação do Projecto Educativo, os docentes dizem quase de forma esmagadora que o fizeram em grupos de trabalho.

1.3.3. Estruturação e conteúdo do Projecto Educativo

Quanto à estruturação e conteúdo do Projecto Educativo as questões colocadas aos inquiridos foram as seguintes:

- O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.
- O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola.
- O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.
- O Projecto Educativo define as metas a atingir.
- O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.
- O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.
- O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação.
- O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.

A opinião dos inquiridos, sobre estas questões, está expressa nos quadros M – 18 a M – 24. Na escala de 1 a 5 (1 discordância total, 5 concordância total), que utilizámos, a opinião expressa nas respostas situa-se maioritariamente nos níveis 4 e 5, o que neste caso revela um opinião muito favorável.

O Presidente do Conselho Executivo entende que *“não é, talvez, o projecto educativo ideal mas, ouve um esforço no sentido de que reflectisse as linhas de orientação que queríamos para a escola. Quanto à estrutura, esta parece-me bem”*. A Presidente do Conselho Pedagógico entende que *“o projecto parte de um diagnóstico que envolveu bastante os vários intervenientes da escola. Num determinado momento da elaboração foi complicado, pois há várias visões de projecto educativo e, não foi fácil acertarmos numa ideia. Uns têm a ideia de projecto educativo como um documento mais extenso que engloba tudo, outros têm a ideia de projecto educativo como um documento mais sintético, mais prático, mais útil para que quem chega de novo à escola consiga consultar e compreender como a escola vê o seu projecto educativo e a educação que faculta aos miúdos. Isso é que foi mais complicado mas conseguiu-se chegar a um documento de consenso pelo menos entre as pessoas que permanecem na*

escola". A Presidente do Conselho Pedagógico volta a salientar as questões da elevada mobilidade do corpo docente como factor que condiciona a elaboração do Projecto Educativo.

A Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação diz que o Projecto Educativo *"são linhas orientadoras, penso que há uma parte do projecto que tem sido cumprido. Havia muitas dificuldades em elaborar tarefas conjuntas e convergentes. Daí a necessidade de fazer um Projecto Educativo para que toda a gente estivesse a trabalhar para o mesmo fim e não divergissem. O conteúdo resulta das respostas ao inquérito"*. A Presidente da Assembleia de Escola diz que o documento *"não está extenso, tem o essencial do que deverá ter. É de fácil leitura e contempla todos os aspectos que os pais focaram como necessidade que sentiam em estudar e conhecer"*.

A Representante da Autarquia considera que o Projecto Educativo *"está muito bem estruturado e tem tido um bom reflexo, pois nestes dois anos que passaram o que temos visto é uma grande envolvência entre a escola e o meio. Foi bem estruturado e tem sido apreciado por pessoas fora da escola, pela comunidade. As actividades têm envolvido muito a comunidade. É um projecto educativo muito aberto, muito bem pensado, é a opinião das pessoas de fora"*.

Os resultados obtidos para as questões que se situam nos quadros M – 25 a M – 35, com excepção do quadro M – 33, expressam aquilo que consideramos os aspectos negativos ou a evitar na construção de um Projecto Educativo e que são:

- O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.
- O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.
- O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.

- O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo.
- O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.
- O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.
- O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras.
- O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existentes.
- O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas, processos e rotinas.
- O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e ou departamentos.

Na escala de 1 a 5, que utilizámos, a opinião expressa nestas respostas situa-se maioritariamente nos níveis 1 e 2, o que neste caso revela que não encontraram muitos aspectos negativos no Projecto Educativo. Na excepção feita aos resultados apresentados no quadro M – 33 que afirmava que “O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola”, as respostas voltaram a situar-se maioritariamente nos níveis 3 e 5. Podemos pois concluir que existe, globalmente, uma opinião positiva sobre a estrutura e conteúdo do Projecto Educativo.

1.3.4. Modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no Projecto Educativo

Quanto ao modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no Projecto Educativo, podemos agrupar as respostas pelo seu sentido de aproximação ao nível 1 da escala (discordo totalmente) ou pela aproximação ao

nível 5 da escala (concordo totalmente). Assim os resultados das respostas constantes dos quadros M – 36 a M – 38, cujas perguntas eram as seguintes:

- O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.
- O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.
- O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.

situam-se maioritariamente nos níveis 1 e 2.

Os resultados das respostas constantes nos quadros M – 39 e M – 40

- O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.
- O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.

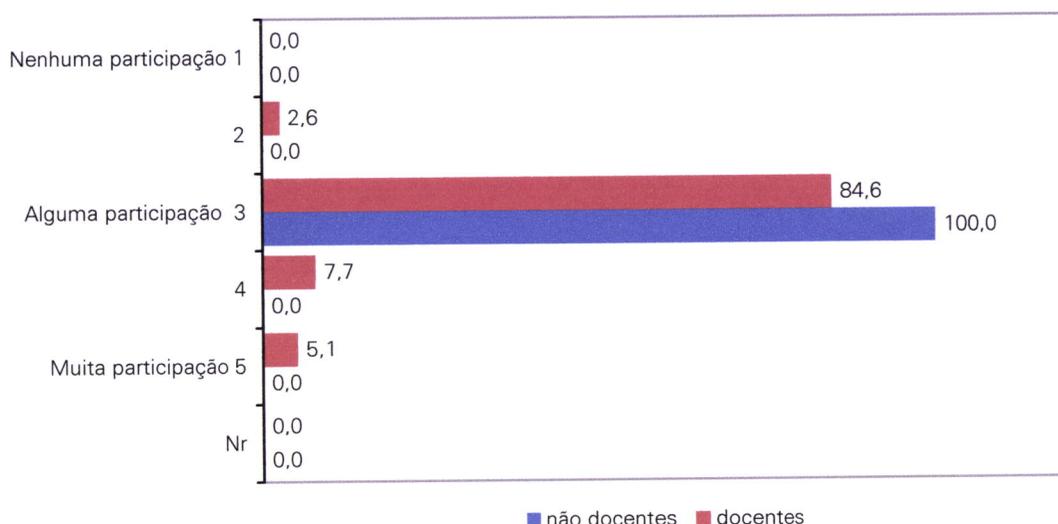
situam-se maioritariamente nos níveis 4 e 5.

1.3.4.1. Avaliação da participação dos diferentes actores na vida da escola

A participação dos diferentes actores na vida da escola foi um dos aspectos que a que demos relevo na 1.^a parte deste trabalho, Capítulo 5. Por esse mesmo motivo entendemos que uma apresentação gráfica dos resultados do estudo facilitaria a sua interpretação.

Gráfico 8 M – 41

O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.



Queremos salientar a opinião dos nossos entrevistados sobre a questão representada no gráfico anterior. O Presidente do Conselho Executivo considera *“boa a participação dos pais. Mas como a consulta para o projecto educativo foi feita por questionário, estes sentiram-se envolvidos no assunto”*. Já a Presidente do Conselho Pedagógico entende que *“a participação dos pais resulta ainda de quando é solicitada. Têm pouca iniciativa e ainda não ganharam espaço de acção dentro da escola. Vêm muito à escola para se manifestar quando estão descontentes, vêm quando o professor os chama, vêm quando são solicitados para uma festa”*. Por outro lado, a Presidente da Assembleia de Escola salienta que *“a participação é muito pouca, há um absentismo muito elevado da parte dos pais na representação na Assembleia de Escola”*. Por último a Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação diz que *“para além do órgão da escola a associação tenta sempre estar e acompanhar. Não é possível fazer tudo o que se quer, há falta de meios, principalmente monetários”*.

Gráfico 9 M – 42

O grau de participação dos professores na vida da escola

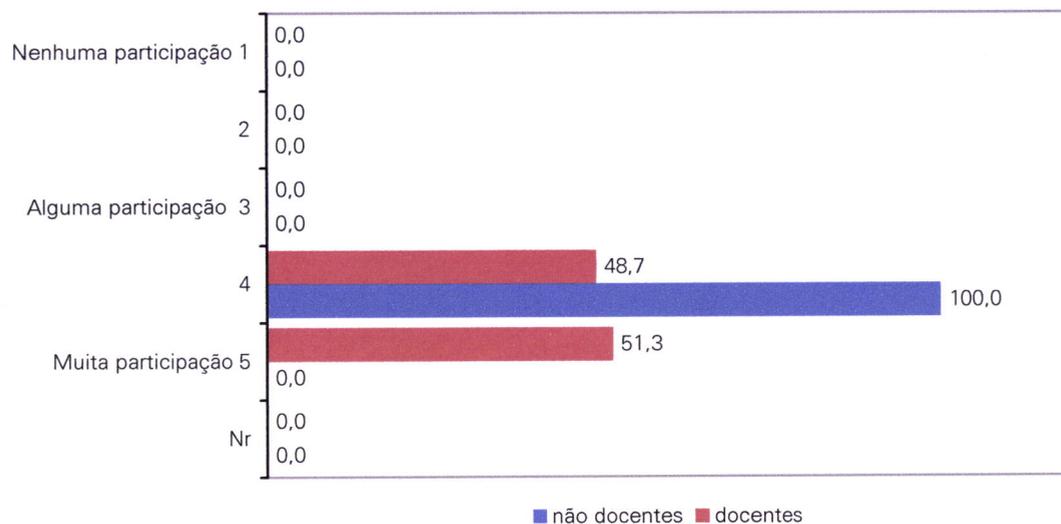


Gráfico 10 M – 43

O grau de participação dos funcionários na vida da escola

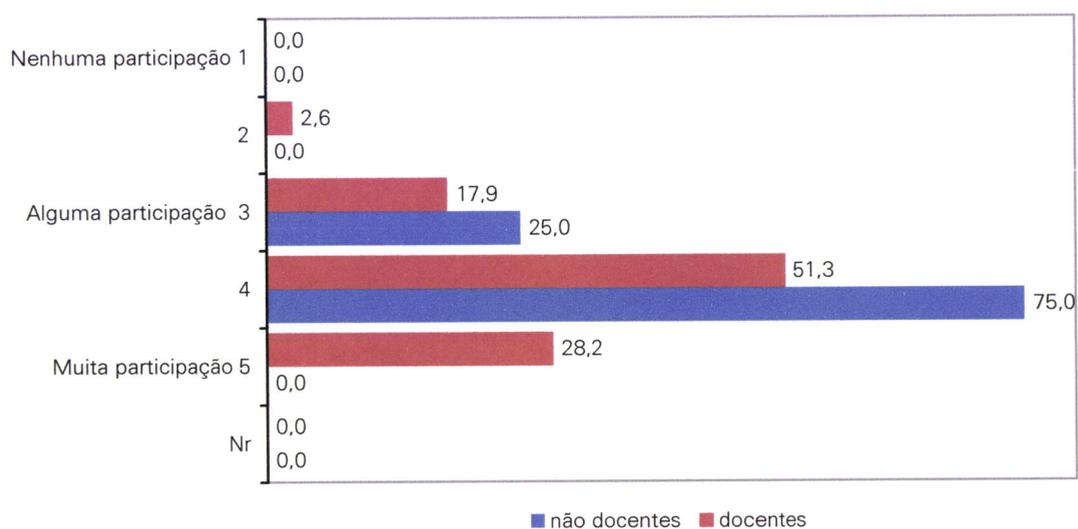
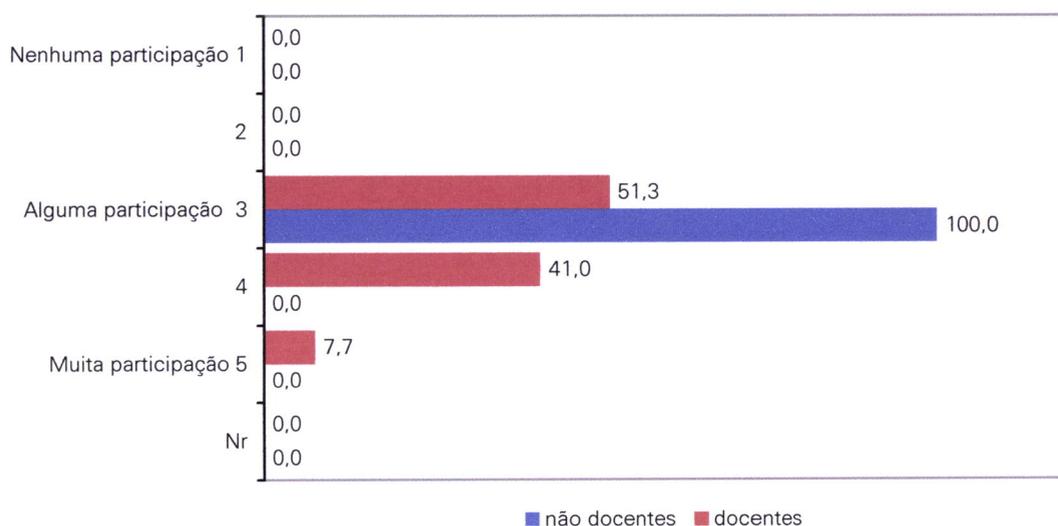


Gráfico 11 M – 44

O grau de participação da autarquia na vida da escola



A participação da autarquia na vida da escola foi também referenciada pelos nossos entrevistados. Nesta caso, o Presidente do Conselho Pedagógico salienta que *“o representante da autarquia participa e colabora muito mas, penso que não há ainda um trabalho articulado ou seja, participam por solicitação ou por pedido mas, não é aquele projecto que se diga esta é a linha e a autarquia entrosa também com essas questões”, embora se possa dizer que é uma autarquia bastante colaborante. Tentam corresponder e facultar os meios”*.

A Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação refere que *“a autarquia comparticipa e tenta inserir-se no meio da escola”*.

Gráfico 12 M – 45

O Projecto Educativo tem contribuído para a participação alargada da comunidade educativa

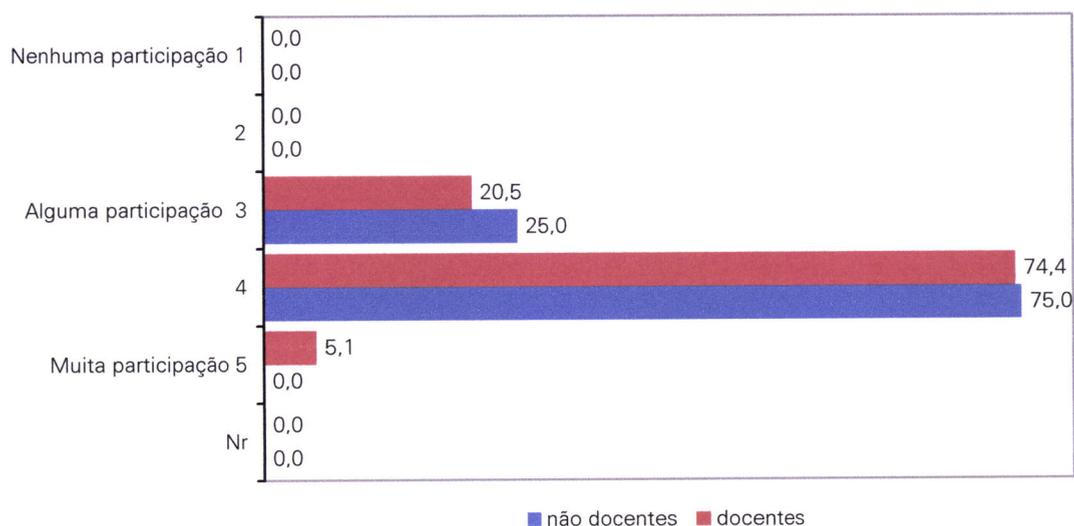
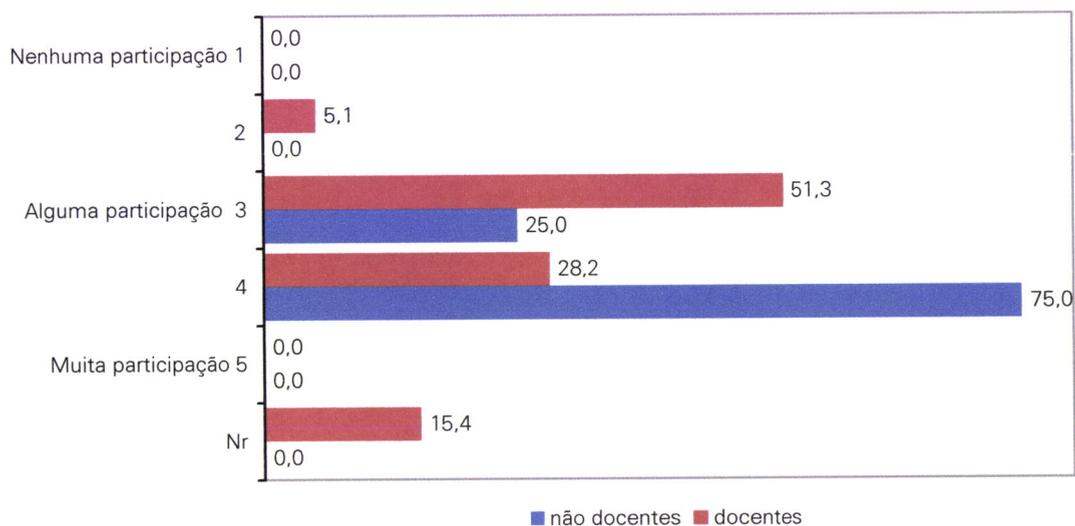


Gráfico 13 M – 46

O grau de participação de outros na vida da escola



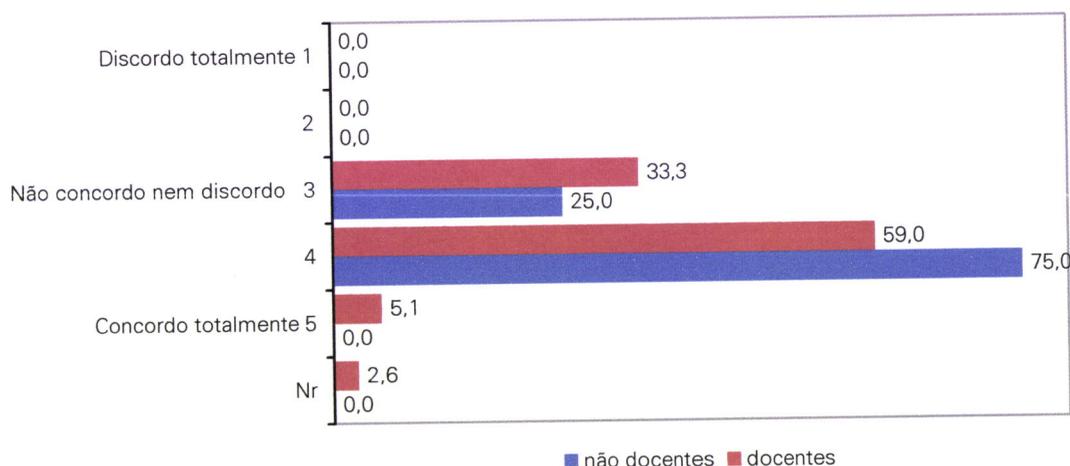
A Representante da Autarquia salienta, na sua entrevista, que “é muito bom a participação entre a comunidade e a escola. É muito boa a participação entre a comunidade e a escola”.

1.3.4.2. Avaliação do modelo organizacional e as suas influências na vida da escola

O Presidente do Conselho Executivo salienta que o Projecto Educativo “tem tido reflexos positivos na vida da escola”. A Presidente do Conselho Pedagógico que nos deu uma opinião mais consistente, salienta que o Projecto Educativo “*Tem imprimido um certo dinamismo, tem conseguido mexer. O que eu propus era que se fizesse uma formação interna sobre Projecto Educativo e como torná-lo dinâmico, porque ainda não tem esse dinamismo. Algumas pessoas ainda não compreendem que o projecto educativo se operacionaliza através do plano de actividades e, há ainda uma visão daqueles que há uns anos faziam um projecto educativo para existir e depois o que se fazia na escola não tinha nada com o Projecto Educativo*”.

Gráfico 14 M – 47

Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.



A Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação diz que “*aquilo que é expectável está a ser cumprido razoavelmente. O Projecto é importante para a coesão e convergência dos esforços das diferentes partes*”. A Representante da Autarquia salienta que “*foi um projecto muito feliz. A escola*

funciona em função do Projecto Educativo. É um Projecto Educativo que é cumprido e que a Assembleia verifica através dos planos de actividades”.

Gráfico 15 M – 48

Pensa que o modelo organizacional previsto no Projecto Educativo promove a gestão participada.

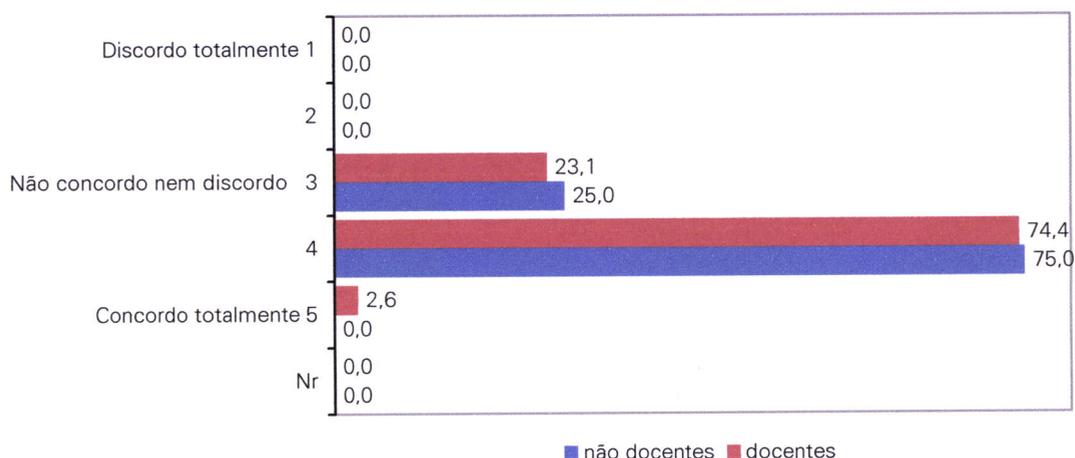
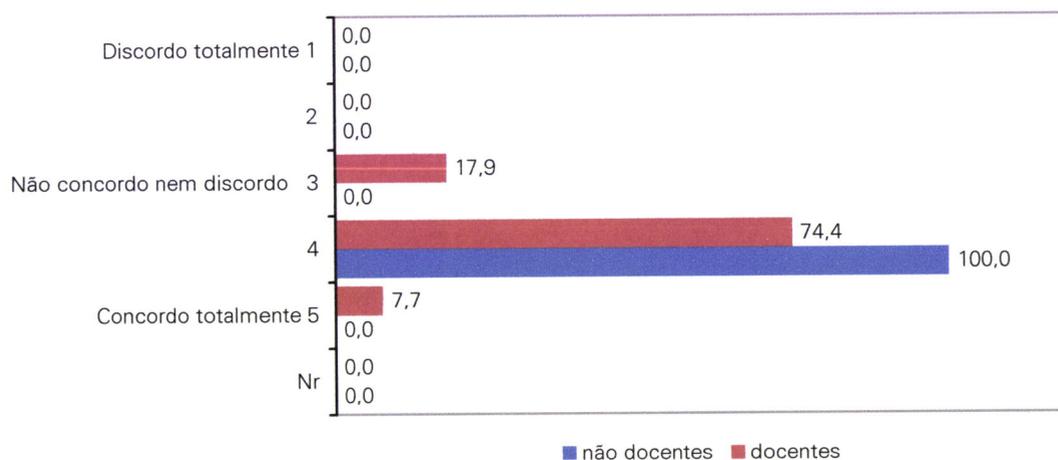


Gráfico 16 M – 49

Considera que o Projecto Educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.



A Presidente da Assembleia considera que “teve muita influência uma vez que a nossa escola é muito aberta à comunidade educativa, porque temos muitos momentos ao longo do ano lectivo em que mostramos o que por cá se vai fazendo. Os pais começaram a vir à escola não só para falar dos filhos mas pelos projectos, e isso tem sido muito positivo”.

Gráfico 17 M – 50

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado o clima da escola.

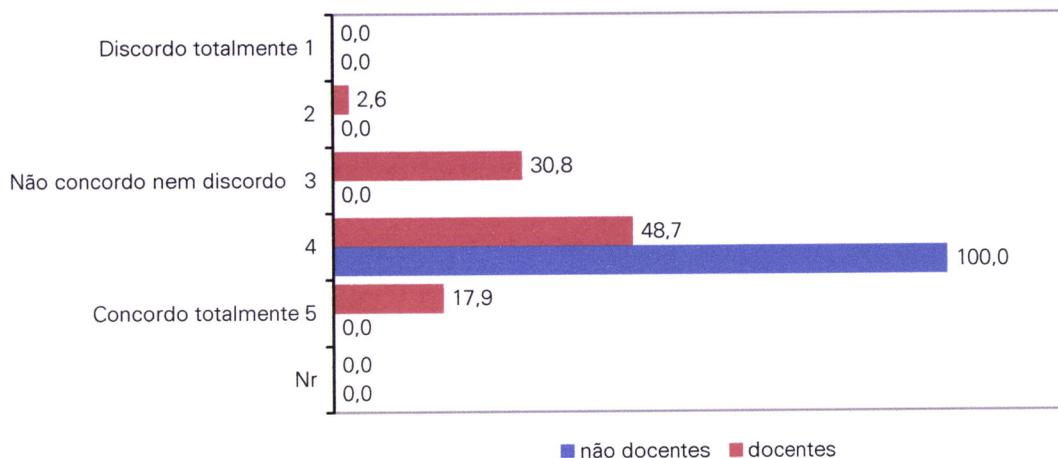
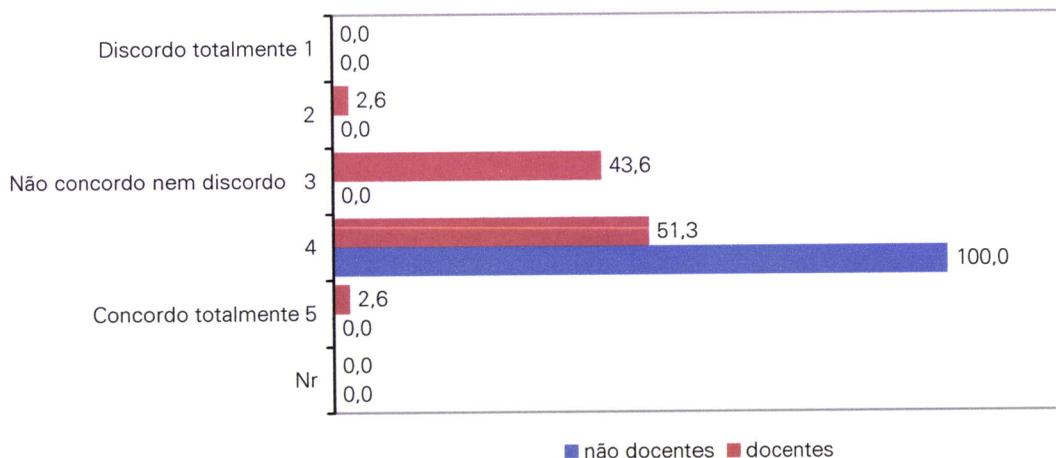


Gráfico 18 M – 51

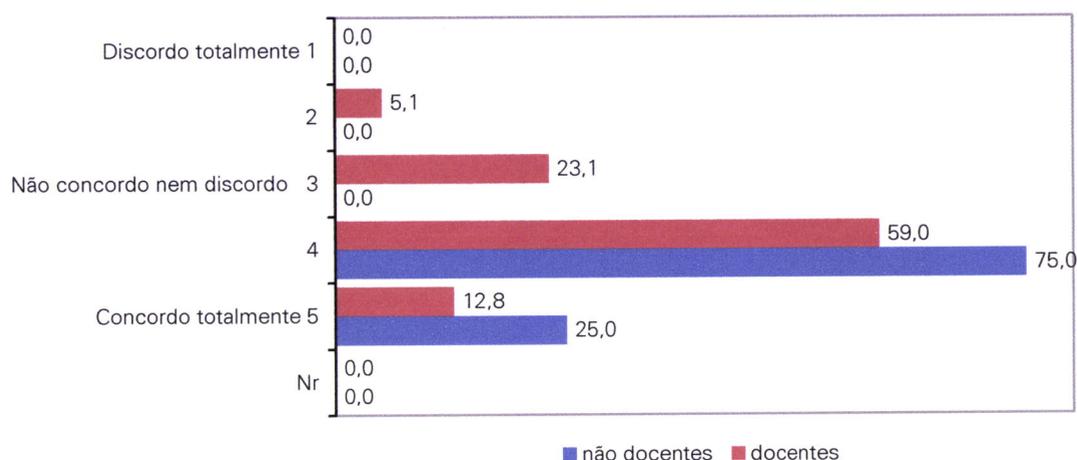
Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.



O Presidente do Conselho Executivo considera que *“tem tido reflexos positivos na vida da escola”*.

Gráfico 19 M – 52

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.



O Presidente do Conselho Executivo considera que *“todos os outros projectos desenvolvidos em função do projecto educativo obtiveram grande sucesso. Refiro que estamos ainda a terminar o segundo ano do projecto educativo e do mandato do conselho executivo”*. A Representante da Autarquia entende que o projecto educativo *“criou muita dinâmica e interesse por parte dos alunos. No desfile de Carnaval que envolveu alunos em que o tema era as profissões, os alunos tiveram que fazer busca sobre as pescas e a indústria conserveira. A maneira como fizeram essa pesquisa ... os pais estavam muito envolvidos com aquilo, na ajuda, nos fatos ... criou uma relação forte com a comunidade. Este projecto educativo foi muito mais rico do que o outro. A temática também é fácil, ajuda, há informação, eles podem trabalhar muito”*.

Gráfico 20 M – 53

De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.

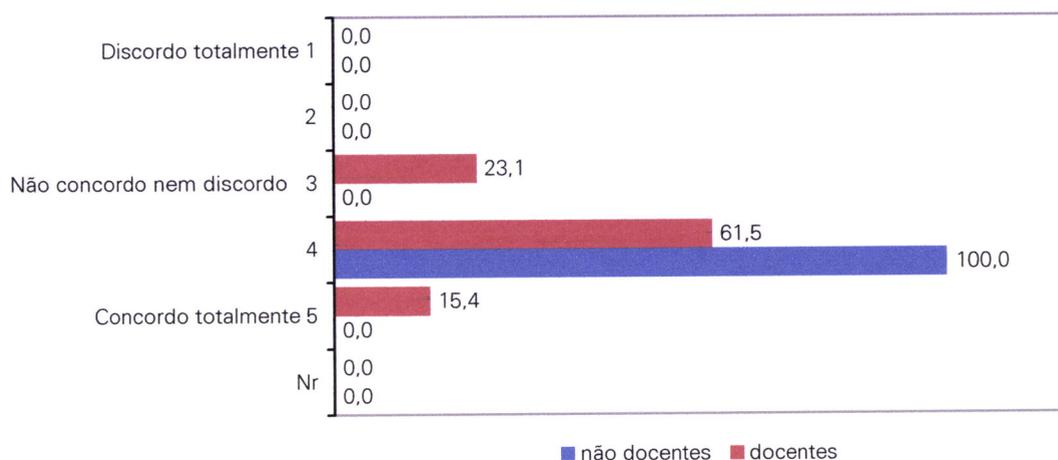
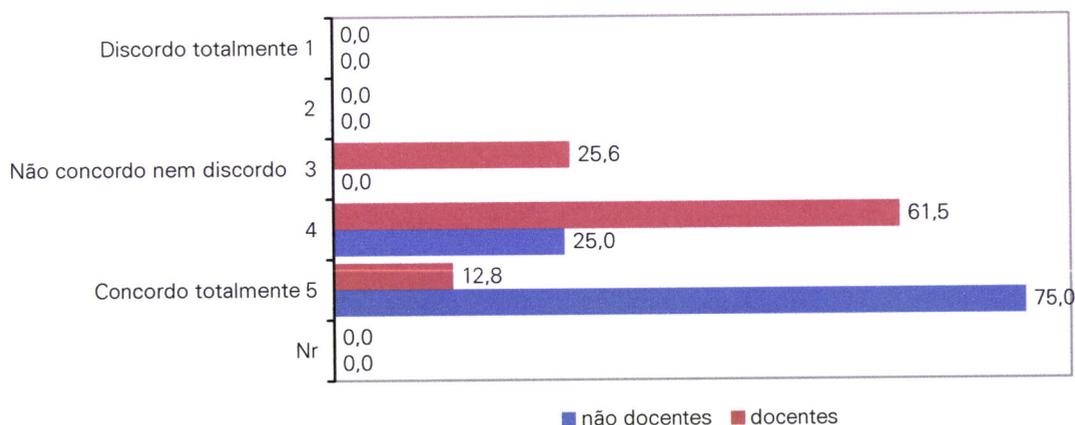


Gráfico 21 M – 54

Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.



Das opiniões expressas nas entrevistas, salientaríamos a da Presidente do Conselho Pedagógico por ser aquela que talvez melhor expresse o que nos parece ainda haver a fazer para conseguir que um maior número de membros da comunidade educativa se reveja no Projecto Educativo da escola, ou seja que “se fizesse uma formação interna sobre Projecto Educativo e como torná-lo dinâmico. Porque ainda não tem esse dinamismo. Algumas pessoas ainda não

compreendem que o projecto educativo se operacionaliza através do plano de actividades e há ainda uma visão daqueles, que há uns anos, faziam um projecto educativo para existir, e depois o que se fazia na escola não tinha nada com o Projecto Educativo”.

2. O PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO M

A decisão de escolher os estabelecimentos de ensino onde desenvolver o nosso trabalho, baseou-se na condição essencial de disporem de um documento que fosse considerado um Projecto Educativo.

Neste ponto do capítulo interessa-nos analisar, principalmente, a forma e o conteúdo do Projecto Educativo uma vez que os outros aspectos foram tratados nos pontos anteriores. O documento designado, no Agrupamento M, por Projecto Educativo, foi-nos apresentado em suporte de papel com 33 páginas (formato A4) onde não constam nem o Regulamento Interno nem os Planos de Actividades, tendo-nos sido disponibilizado o Projecto Curricular de Escola. No quadro seguinte podemos ver como se organiza este Projecto Educativo

Quadro M – 55 - Estrutura do Projecto Educativo do Agrupamento M

ÍNDICE	N.º DE PÁGINAS
1. INTRODUÇÃO	4
2. FUNDAMENTAÇÃO	4
3. VALORES E FINALIDADES	2
4. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	6
5. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DO AGRUPAMENTO	2
6. CARACTERIZAÇÃO HUMANA	4
7. PROBLEMAS/NECESSIDADES	3
8. OBJECTIVOS	2
9. PLANO DE ACÇÃO	2
10. NÚCLEO DE APOIO EDUCATIVO	1
11. ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS	1
12. PROJECTOS EM DESENVOLVIMENTO	1
13. AVALIAÇÃO	1

Depois de uma breve introdução, destacaríamos, no ponto 2 do documento, a formulação de forma sintética das grandes linhas de acção para o triénio a que

se reporta o Projecto Educativo. Parece-nos que este Projecto Educativo foi construído partindo de um pressuposto de acção educativa subordinada a uma temática que, neste caso, se relaciona com o passado, o presente e o futuro da cidade onde a escola se situa. Segundo a nossa perspectiva a forma utilizada, está mais próxima da de um Plano Curricular e dos respectivos planos de actividades.

No capítulo seguinte é apresentada a definição dos princípios e valores e das grandes finalidades do Projecto Educativo que supostamente deveria surgir anteriormente. Facto de relevo é que a caracterização do meio e da escola ocupar uma parte muito significativa do documento.

No ponto onde se destacam os problemas e as necessidades, surge uma abordagem crítica à cidade, o que leva a crer ter sido este o ponto de partida para a definição da “temática” do Projecto Educativo. No capítulo “Objectivos” podemos estar perante a dimensão prospectiva e as prioridades de acção donde resulta a definição de três objectivos a atingir ao longo de três anos lectivos.

Foi delineado um plano de acção onde se encontra envolvido um conjunto de entidades da comunidade educativa. Queremos realçar uma preocupação evidente no capítulo 10 e que se prende com a prioridade dada à inclusão, integração e sentido de comunidade. No Projecto Educativo não foram esquecidas as parcerias e existe mesmo uma longa listagem de actividades, designadamente projectos ou programas, que se complementam. O último ponto do Projecto Educativo dedica-se à avaliação do trabalho desenvolvido no agrupamento, referido “como elemento orientador da acção”, com a preocupação expressa de também avaliar o desempenho na sua perspectiva organizacional. Este capítulo é muito detalhado, prevendo, com muita clareza as diferentes etapas bem como a sua importância no sucesso do Projecto Educativo, e ainda quais as estruturas que participam, e em cada momento, nesse processo.

Um último destaque para a ausência de referências às estruturas organizativas do agrupamento. O facto deste Projecto Educativo ainda se encontrar no segundo ano de vigência não nos permitiu confrontá-lo com a sua avaliação final o que seria para o nosso trabalho muito importante de forma a o relacioná-lo com as respostas aos questionários.

Capítulo 10

1. ESTUDO DESENVOLVIDO NA ESCOLA B

1.1. Frequências de resposta às questões colocadas no questionário

Na Escola B exercem funções 116 docentes e não docentes, tendo 56 respondido ao questionário, o que representa 48,2% do universo alvo. Dos 78 docentes responderam 36, o que corresponde a 46,1% de respostas. Dos 38 não docentes responderam 20, o que corresponde a 52,6% de respostas.

Resultados dos questionários da Escola B (Quadros B - 1 a 54)

Caracterização da amostra

Quadro B – 1A
Docentes - Género

GÉNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
FEMININO	27	75,0
MASCULINO	9	25,0
Total	36	100,0
Não responderam	0	0,0
Total	36	100,0

Quadro B – 1B
Docentes - Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Até aos 30 anos	3	8,3
Dos 31 aos 40 anos	9	25,0
Dos 41 aos 50 anos	11	30,5
Dos 51 aos 56 anos	3	8,3
Não responderam	10	27,8
Total	36	100,0

Quadro B – 2A
Não Docentes - Género

GÉNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
FEMININO	20	100,0
MASCULINO	0	0,0
Total	20	100,0
Não responderam	0	0,0
Total	20	100,0

Quadro B – 2B
Não Docentes - Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Até aos 30 anos	2	10,0
Dos 31 aos 40 anos	3	15,0
Dos 41 aos 50 anos	6	30,0
Dos 51 aos 56 anos	3	15,0
Não responderam	6	30,0
Total	20	100,0

Quadro B – 3
Docentes – Vínculo contratual

VÍNCULO CONTRATUAL	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Q N D	27	75,0
Q Z P	4	11,1
Contratado	4	11,1
Total	35	97,2
Não responderam	1	2,8
Total	36	100,0

Quadro B – 4
Docentes – Tempo de Serviço

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Iniciou este ano	1	2,8
Até 4 anos	4	11,1
De 5 a 9 anos	4	11,1
De 10 a 14 anos	5	13,9
De 15 a 19 anos	9	25,0
De 20 a 24 anos	7	19,4
De 25 a 29 anos	5	13,9
Mais de 30 anos	1	2,8
Total	36	100,0

Quadro B – 5
Não Docentes – Tempo de Serviço

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Iniciou este ano	1	5,0
Até 4 anos	1	5,0
De 5 a 9 anos	7	35,0
De 10 a 14 anos	6	30,0
De 15 a 19 anos	1	5,9
De 20 a 24 anos	0	0,0
De 25 a 29 anos	1	5,0
Mais de 30 anos	2	10,0
Não responderam	1	5,0
Total	20	100,0

**A EMERGÊNCIA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO
DO PROJECTO EDUCATIVO**

Quadro B – 6

A escola decidiu elaborar um Projecto Educativo para:

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Dar cumprimento à Lei	1	2,8	1	5,0
Resolver problemas específicos da escola	8	22,2	1	5,0
Definir linhas de orientação para a acção da escola	12	33,3	5	35,0
Construir um instrumento de orientação global da acção da escola	15	41,7	5	25,0
Não sei	1	2,8	6	30,0

Quadro B – 7

A decisão de elaborar o Projecto Educativo foi do seguinte órgão:

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	8	22,2	3	15,0
O Conselho Executivo	24	66,7	11	55,0
O Conselho Pedagógico	9	25,0	5	25,0

Ou foi construído por solicitação de uma das seguintes entidades constantes dos seguintes itens:

O (a) Presidente da Assembleia de Escola	1	2,8	1	5,0
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	1	2,8	1	5,0
O (a) Presidente do Conselho Executivo	9	25,0	2	10,0
Os Professores	1	2,8	1	5,0
Os Pais e encarregados de educação				
Os Funcionários				
A Autarquia				
Todas as anteriores	1	2,8	2	10,0
Não sei	5	13,9	7	35,0
Outros	2	5,6		

Quadro B – 8

Para a preparação do projecto educativo foi realizada alguma consulta?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Sim	20	55,6	8	40,0
Não	3	8,3	2	10,0
Não sei	10	27,8	7	35,0
Total	33	91,7	17	85,0
Não responderam	3	8,3	3	15,0
	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 9

Quem foi consultado para a elaboração do Projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	3	8,3	2	10,0
O Conselho Executivo	7	19,4	2	10,0
O Conselho Pedagógico	13	36,1	2	10,0
Os Professores	17	47,2	4	20,0
Os Pais e encarregados de educação	5	13,9	3	15,0
Os Funcionários	6	16,7	3	15,0
A Autarquia				
Todas as anteriores	6	16,7	7	35,0

O ENVOLVIMENTO DOS DIFERENTES ACTORES NA
ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

Quadro B – 10

Quem promoveu a consulta para a elaboração do projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	4	11,1	3	15,0
O Conselho Executivo	24	66,7	8	40,0
O Conselho Pedagógico	1	2,8	1	5,0
Ou foi:				
O (a) Presidente da Assembleia de Escola	1	2,8	2	10,0
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	1	2,8		
O (a) Presidente do Conselho Executivo	2	5,6	2	10,0
Os Professores			1	5,0
Os Pais e encarregados de educação			1	5,0
Os Funcionários				
A Autarquia				
Todas as anteriores			1	5,0
Não sei	11	30,6	7	35,0
Outros				

Quadro B - 11

Quem liderou o processo de elaboração do Projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
A Assembleia de Escola	4	11,1	2	10,0
O Conselho Executivo	25	69,4	8	40,0
O Conselho Pedagógico	4	11,1	2	10,0
O (a) Presidente da Assembleia de Escola			1	5,0
O (a) Presidente do Conselho Executivo			1	5,0
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	1	2,8	1	5,0
Os Professores	3	8,3		
Os Pais e encarregados de educação				
Os Funcionários				
A Autarquia				
Não sei	4	11,1	8	40,0
Outros				

Quadro B - 12

Que processos foram utilizados tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Consultas a professores de reconhecida reputação e idoneidade e ou grupos de trabalho formados para o efeito	17	47,2	9	45,0
Reuniões dos órgãos próprios da escola	15	41,7	3	15,0
Reuniões de outro tipo	4	11,2	3	15,0

Quadro B - 13

Quem liderou as reuniões referidas no ponto anterior?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
O (a) Presidente da Assembleia de Escola	4	11,1	2	10,0
O (a) Presidente do Conselho Executivo	7	19,4	8	40,0
O (a) Presidente do Conselho Pedagógico	1	2,8	2	10,0
Os Professores	11	30,6	1	5,0
Os Pais e encarregados de educação				
Os Funcionários				
A Autarquia	1	2,8		
Não sei	9	25,0	6	30,0
Outros	5	12,0		

Quadro B – 14

Se participou na elaboração do Projecto Educativo de que forma o fez?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Pela emissão de pareceres prévios	4	11,1	1	5,0
Com pareceres/sugestões a um documento já elaborado	5	13,9	2	10,0
Em grupos de trabalho	17	47,2	3	15,0
Outra				

Quadro B – 15

Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	8	22,2	7	35,0
2	7	19,4	3	15,0
3 Alguma participação	14	38,9	2	10,0
4	4	11,1	3	15,0
5 Muita participação	1	2,8	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 16

O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	3	8,3	5	25,0
2	4	11,1	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	12	33,3	2	10,0
4	12	33,3	4	20,0
5 concordo totalmente	2	5,6	1	5,0
Total	33	91,7	16	80,0
Não responderam	3	8,3	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 17

Se participou na avaliação do Projecto Educativo de que forma o fez?

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
Pela emissão de pareceres prévios	3	8,3	1	5,0
Com pareceres/sugestões a um documento já elaborado	6	16,7	0	0,0
Em grupos de trabalho	11	30,6	2	10,0
Outra	2	5,6	3	15,0

ESTRUTURAÇÃO E CONTEÚDO DO PROJECTO EDUCATIVO

Quadro B – 18

O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	1	2,8	0	0,0
2	6	16,7	2	10,0
3 Não concordo nem discordo	15	41,7	6	30,0
4	10	27,8	6	30,0
5 Concordo totalmente	3	8,3	3	15,0
Total	35	97,2	17	85,0
Não responderam	1	2,8	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 19

O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	3	8,3	2	10,0
3 Não concordo nem discordo	16	44,4	4	20,0
4	11	30,6	7	35,0
5 Concordo totalmente	5	13,9	4	20,0
Total	35	97,2	17	85,0
Não responderam	1	2,8	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 20

O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	5	13,9	2	10,0
3 Não concordo nem discordo	14	38,9	7	35,0
4	14	38,9	6	30,0
5 Concordo totalmente	2	5,6	3	15,0
Total	35	97,2	18	90,0
Não responderam	1	2,8	2	10,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 21

O Projecto Educativo define as metas a atingir.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	1	5,0
2	2	5,6	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	18	50,0	5	25,0
4	12	33,3	4	20,0
5 Concordo totalmente	3	8,3	3	15,0
Total	35	97,2	17	85,0
Não responderam	1	2,8	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 22

O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	1	5,0
2	1	2,8	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	24	66,7	7	35,0
4	5	13,9	4	20,0
5 Concordo totalmente	5	13,9	2	10,0
Total	35	97,2	18	90,0
Não responderam	1	2,8	2	10,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 23

O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
2	5	13,9	3	15,0
3 Não concordo nem discordo	16	44,4	4	20,0
4	9	25,0	7	35,0
5 Concordo totalmente	4	11,1	3	15,0
Total	34	94,4	17	85,0
Não responderam	2	5,6	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 24

O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	1	2,8	1	5,0
2	6	16,7	3	15,0
3 Não concordo nem discordo	15	41,7	7	35,0
4	8	22,2	5	25,0
5 Concordo totalmente	3	8,3	2	10,0
Total	33	91,7	18	90,0
Não responderam	3	8,3	2	10,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 25

O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	3	8,3	2	10,0
2	16	44,4	6	30,0
3 Não concordo nem discordo	14	38,9	4	20,0
4	2	5,6	4	20,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	1	5,0
Total	35	97,2	17	85,0
Não responderam	1	2,8	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 26

O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	8	22,2	2	10,0
2	12	33,3	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	9	25,0	8	40,0
4	4	11,1	0	0,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	1	5,0
Total	34	94,4	15	75,0
Não responderam	2	5,6	5	25,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 27

O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	12	33,3	6	30,0
2	15	41,7	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	5	13,9	7	35,0
4	2	5,6	1	5,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total	34	94,4	18	90,0
Não responderam	2	5,6	2	10,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 28

O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	11	30,6	3	15,0
2	10	27,8	5	25,0
3 Não concordo nem discordo	6	16,7	5	25,0
4	7	19,4	1	5,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	2	10,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 29

O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	11	30,6	1	5,0
2	11	30,6	6	30,0
3 Não concordo nem discordo	4	11,6	5	25,0
4	7	19,6	3	15,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	2	10,0
Total	34	94,4	17	85,0
Não responderam	2	5,6	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 30

O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	11	30,6	3	15,0
2	8	22,3	8	40,0
3 Não concordo nem discordo	11	30,6	4	20,0
4	3	8,3	3	15,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	0	0,0
Total	34	94,4	18	90,0
Não responderam	2	5,6	2	10,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 31

O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	14	38,9	3	15,0
2	10	27,8	6	30,0
3 Não concordo nem discordo	8	22,2	2	10,0
4	2	5,6	4	20,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	2	10,0
Total	34	94,6	17	85,0
Não responderam	2	5,6	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 32

O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existent.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	8	22,2	0	0,0
2	12	33,3	7	35,0
3 Não concordo nem discordo	12	33,3	4	20,0
4	2	5,6	4	20,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	2	10,0
Total	34	94,4	17	85,0
Não responderam	2	5,6	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 33

O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	2	10,0
2	5	13,9	1	5,0
3 Não concordo nem discordo	16	44,4	6	30,0
4	12	33,3	7	35,0
5 Concordo totalmente	2	5,6	2	10,0
Total	35	97,2	18	90,0
Não responderam	1	2,8	2	10,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 34

O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas e processos e rotinas.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	11	30,6	3	15,0
2	10	27,8	5	25,0
3 Não concordo nem discordo	10	27,8	6	30,0
4	3	8,3	3	15,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	0	0,0
Total	34	94,4	17	85,0
Não responderam	2	5,6	3	15,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 35

O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e ou departamentos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	8	22,2	1	5,0
2	11	30,6	6	30,0
3 Não concordo nem discordo	12	33,3	6	30,0
4	2	5,6	2	10,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

**MODELO ORGANIZACIONAL E DE FUNCIONAMENTO
DA ESCOLA PREVISTO NO PROJECTO EDUCATIVO**

Quadro B – 36

O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	17	47,2	3	15,0
2	9	25,0	7	35,0
3 Não concordo nem discordo	5	13,9	4	20,0
4	2	5,5	2	10,0
5 Concordo totalmente	2	5,6	0	0,0
Total	33	91,7	16	80,0
Não responderam	3	8,3	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 37

O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	15	41,7	1	5,0
2	12	33,3	7	35,0
3 Não concordo nem discordo	5	13,9	4	20,0
4	2	5,6	2	10,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	1	5,0
Total	34	94,4	15	75,0
Não responderam	2	5,6	5	25,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 38

O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	8	22,2	2	10,0
2	15	41,7	8	40,0
3 Não concordo nem discordo	6	16,7	3	15,0
4	4	11,1	2	10,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 39

O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	1	2,8	0	0,0
2	2	5,6	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	18	50,0	5	25,0
4	12	33,3	5	25,0
5 Concordo totalmente	4	11,1	2	10,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 40

O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	2	5,6	0	0,0
2	4	11,1	1	5,0
3 Não concordo nem discordo	13	36,1	5	25,0
4	12	33,3	7	35,0
5 Concordo totalmente	3	8,3	3	15,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

EM TERMOS GLOBAIS COMO AVALIA A PARTICIPAÇÃO
DOS DIFERENTES ACTORES NA VIDA DA ESCOLA

Quadro B – 41

O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	1	2,8	0	0,0
2	18	50,0	7	35,0
3 Alguma participação	13	36,1	4	20,0
4	2	5,6	4	20,0
5 Muita participação	0	0,0	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 42

O grau de participação dos professores na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	0	0,0	1	5,0
2	3	8,3	3	15,0
3 Alguma participação	18	50,0	4	20,0
4	11	30,6	5	25,0
5 Muita participação	2	5,6	3	15,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 43

O grau de participação dos funcionários na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	1	2,8	1	5,0
2	8	22,2	2	10,0
3 Alguma participação	17	47,2	6	30,0
4	7	19,4	5	25,0
5 Muita participação	1	2,8	3	15,0
Total	34	94,4	17	85,0
Não responderam	2	5,6	3	15,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 44

O grau de participação da autarquia na vida da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	7	19,4	2	10,0
2	20	55,6	3	15,0
3 Alguma participação	5	13,9	6	30,0
4	1	2,8	4	20,0
5 Muita participação	0	0,0	1	5,0
Total	33	91,7	16	80,0
Não responderam	3	8,3	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 45

O Projecto Educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	2	5,6	2	10,0
2	14	38,9	3	15,0
3 Alguma participação	16	44,4	5	25,0
4	2	5,6	4	20,0
5 Muita participação	0	0,0	1	5,0
Total	34	94,4	15	75,0
Não responderam	2	5,6	5	25,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 46

O grau de participação de outros na vida da escola

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Nenhuma participação	7	19,4	2	10,0
2	14	38,9	3	15,0
3 Alguma participação	6	16,7	4	20,0
4	0	0,0	3	15,0
5 Muita participação	0	0,0	1	5,0
Total	27	75,0	13	65,0
Não responderam	9	25,0	7	35,0
Total	36	100,0	20	100,0

EM TERMOS GLOBAIS COMO AVALIA O MODELO ORGANIZACIONAL
E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA VIDA DA ESCOLA

Quadro B – 47

Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	1	5,0
2	6	16,7	5	25,0
3 Não concordo nem discordo	24	66,7	5	25,0
4	3	8,3	4	20,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	0	0,0
Total	34	94,4	15	75,0
Não responderam	2	5,6	5	25,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 48

Pensa que o modelo organizacional previsto no projecto Educativo promove a gestão participada.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	1	5,0
2	9	25,0	6	30,0
3 Não concordo nem discordo	22	61,1	5	25,0
4	2	5,6	3	15,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 49

Considera que o projecto educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	0	0,0	1	5,0
2	14	38,9	3	15,0
3 Não concordo nem discordo	16	44,4	4	20,0
4	3	8,3	4	20,0
5 Concordo totalmente	1	2,8	2	10,0
Total	34	94,4	14	70,0
Não responderam	2	5,6	6	30,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 50

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente o clima da escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	2	5,6	1	5,0
2	15	41,7	3	15,0
3 Não concordo nem discordo	16	44,4	7	35,0
4	1	2,8	3	15,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	2	10,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 51

Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	2	5,6	1	5,0
2	16	44,4	5	25,0
3 Não concordo nem discordo	15	41,7	5	25,0
4	1	2,8	4	20,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	36	100,0	20	100,0

Quadro B – 52

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	1	2,8	1	5,0
2	12	33,3	5	25,0
3 Não concordo nem discordo	21	58,3	7	35,0
4	0	0,0	2	10,0
5 Concordo totalmente	0	0,0	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	1	5,6	4	20,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 53

De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	8	22,2	1	5,0
2	9	25,0	5	25,0
3 Não concordo nem discordo	19	52,8	5	25,0
4	3	8,3	4	20,0
5 Concordo totalmente	2	5,6	1	5,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	39	100,0	20	100,0

Quadro B – 54

Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.

	Docentes		Não Docentes	
	Freq.	%	Freq.	%
1 Discordo totalmente	1	2,8	1	5,0
2	9	25,0	4	20,0
3 Não concordo nem discordo	19	52,8	6	30,0
4	3	8,3	3	15,0
5 Concordo totalmente	2	5,6	2	10,0
Total	34	94,4	16	80,0
Não responderam	2	5,6	4	20,0
Total	39	100,0	20	100,0

1.2. Caracterização da Escola B

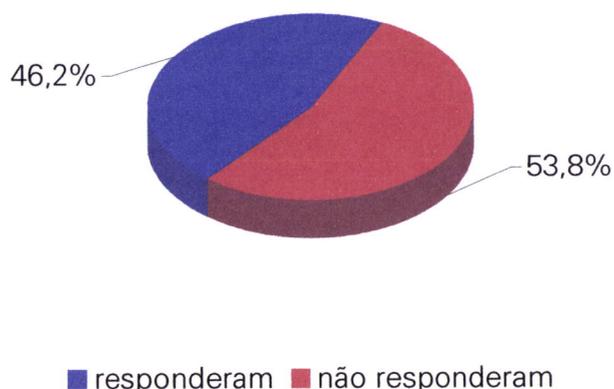
A Escola B, designação que demos neste estudo, é uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Esta escola, situa-se na zona central da cidade, numa área residencial de construções recentes e funciona há cerca de 16 anos. Embora o Projecto Educativo desta escola não faça nenhuma referência ao contexto sócio cultural em que a escola se insere, podemos considerá-lo muito semelhante ao que caracteriza o Agrupamento M uma vez que esta escola dista cerca de 700 metros da escola sede do agrupamento M cujos alunos passam a frequentar, maioritariamente, a Escola B quando transitam para o 5.º ano de escolaridade.

Do ponto de vista arquitectónico, esta escola é composta por 6 pavilhões, 3 deles destinados a salas de aula normais, 1 para os serviços administrativos, outro para um refeitório e 1 pavilhão polidesportivo. A escola dispõe ainda de uma biblioteca, uma mediateca e uma sala de informática.

No que se refere ao corpo docente, num total de 78 elementos, 36 responderam ao nosso questionário, o que corresponde a 46,1%.

Gráfico 2 B

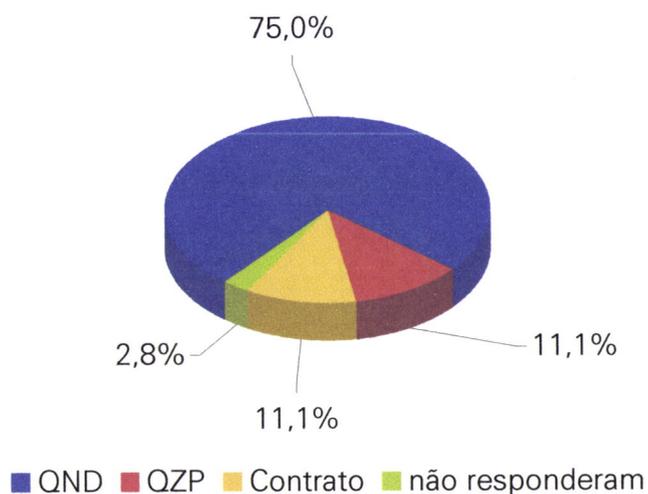
Docentes – Respostas ao questionário



Destes docentes, 75,0% pertence ao quadro de nomeação definitiva, 11,1% ao quadro de zona pedagógica e 11,1% encontram-se em regime de contrato.

Gráfico 3 B

Docentes - Vínculo contratual



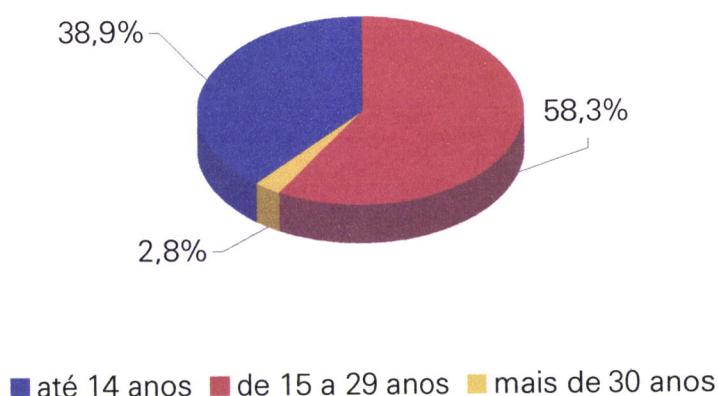
De acordo com o nosso estudo, a escola dispõe de um conjunto de docentes com muita experiência profissional. Salientamos que apenas 2,8% iniciaram a

sua actividade profissional neste ano lectivo. No Quadro B-4 podemos observar detalhadamente o tempo de serviço dos docentes

Na globalidade, 38,9% têm até 14 anos de serviço, 58,3% têm entre 15 e 29 anos de serviço e 2,8% têm mais de 30 anos de serviço. Destes docentes, 75,0% pertence ao quadro de nomeação definitiva (QND), 11,1% ao quadro de zona pedagógica (QZP) e 11,1% encontram-se em regime de contrato. Relativamente à percentagem de docentes que não pertencem aos quadros da escola e que é de 25%, a situação não se apresenta tão preocupante como tínhamos salientado quando analisámos o caso do Agrupamento M. No entanto, entendemos que esta percentagem deveria ainda ser muito mais baixa.

Gráfico 4 B

Docentes – Tempo de serviço

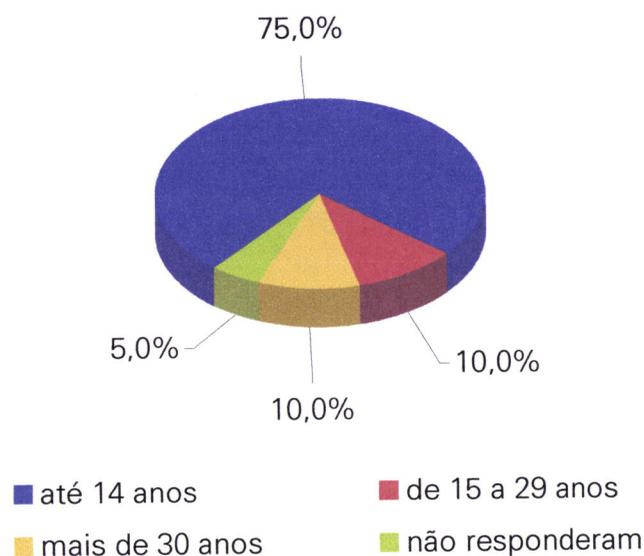


Quanto aos 38 funcionários não docentes que exercem funções nesta escola, 20 responderam ao nosso questionário, o que representa 52,6% de respostas. A experiência profissional destes funcionários apresenta-se distribuída conforme se pode observar no quadro B – 5 – Não Docentes – Tempo de serviço

Na globalidade 75% têm até 14 anos de serviço, 10,0% têm entre 15 e 29 anos de serviço e, 10,0% têm mais de 30 anos de serviço e 5,0% não responderam.

Gráfico 5 B

Não docentes – Tempo de serviço



1.3. Interpretação dos resultados obtidos no estudo

As entrevistas realizadas com o Presidente da Assembleia de Escola, o Presidente do Conselho Executivo, o Presidentes do Conselho Pedagógico, o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação e o Representantes da Autarquia na Assembleia da Escola consta do anexo 2 a este trabalho.

Antes de passarmos à interpretação dos resultados obtidos na Escola B, temos de salientar que a Presidente do Conselho Executivo preside também ao Conselho Pedagógico. Foi entrevistado o Vice-presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação uma vez que o Presidente não exerce o cargo há já

algum tempo Depois de iniciarmos a conversa, o nosso entrevistado, referiu que, como era o Presidente que participava nas reuniões da Assembleia de Escola e não estaria com o conhecimento total da situação, não tendo por isso respondido às questões 8 e 9. Não entrevistámos o representante da autarquia na Assembleia de Escola porque o Presidente deste órgão nos informou que este membro nunca comparecera a qualquer reunião.

1.3.1. A emergência do processo de elaboração do Projecto Educativo

Numa análise dos resultados, relativamente à Emergência do Processo de Elaboração do Projecto Educativo, podemos verificar a existência maioritária de duas respostas: a primeira aponta para “construir um instrumento de orientação global da acção da escola” e a segunda refere-se a “definir linhas de orientação para a acção da escola”. A Presidente do Conselho Executivo, que também preside ao Conselho Pedagógico, diz que “não foi para cumprir a legislação, mas tem a ver com a nossa maneira de ser e de estar na escola. Consideramos que o Projecto Educativo é um documento de trabalho importante na nossa escola”.

Uma opinião diferente tem o Presidente da Assembleia de Escola que salienta “em primeiro lugar tinha que ser a parte regulamentar, depois foi conseguir fazer qualquer coisa que servisse a escola e não ficar para os outros verem. Foi um documento para a escola se poder guiar”.

É também a opinião maioritária dos inquiridos de que foi o Conselho Executivo que tomou a decisão de elaborar o Projecto Educativo. A Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico salienta que, no caso do presente Projecto Educativo, “não houve uma primeira tomada de decisão, foi

uma adequação à nova realidade da escola”, por não se tratar do primeiro Projecto Educativo.

No processo que antecedeu a elaboração do Projecto Educativo os inquiridos maioritariamente referem que se realizaram consultas prévias a toda a comunidade educativa.

1.3.2. O envolvimento dos diferentes actores na elaboração e avaliação do projecto educativo

A liderança do processo de elaboração do Projecto Educativo foi assumida pelo Conselho Executivo, sendo essa também a opinião maioritária dos inquiridos. A consulta para a elaboração do Projecto Educativo foi promovida pelo Conselho Executivo, dizendo a sua Presidente que “ a decisão partiu do órgão de gestão que impulsionou a dinâmica de reformulação do anterior Projecto Educativo”. No entanto, refere-nos que “desta vez não houve estratégia e também não houve participação. Penso mesmo que algumas pessoas não conhecem o Projecto Educativo. Para que as pessoas o conheçam é necessário que participem na sua elaboração, que sintam os problemas e que tentem encontrar estratégias para os resolver”.

Parece-nos que o processo de reformulação/construção do Projecto Educativo não teve, por parte da comunidade educativa, a participação e o empenhamento que seriam desejáveis, até porque a Presidente do Conselho Executivo diz que “o Conselho Executivo encaminhou o processo que, desta vez, não foi tão alargado, foi ao nível do Conselho Pedagógico e, eu considero que a participação deveria ter sido alargada aos outros intervenientes da escola. Agora a participação foi maior ao nível dos professores do Conselho Pedagógico”. O Presidente da Assembleia diz que “os professores discutiram em departamento e depois no Conselho Pedagógico”. O que nos parece é que faltou uma

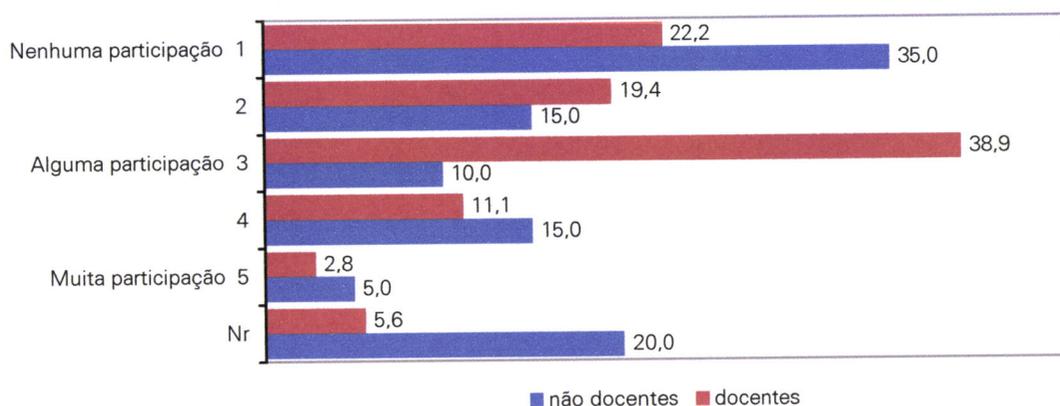
estratégia bem definida que conduzisse a uma participação alargada. Quanto aos processos utilizados, tendo em vista a participação na elaboração do Projecto Educativo, a opinião maioritária divide-se entre os que referem que foram utilizadas as reuniões dos órgãos próprios da escola e os que dizem que foram realizadas consultas a professores de reconhecida reputação e idoneidade e/ou grupos de trabalho formados para o efeito.

Quanto ao modo de participação na elaboração do Projecto Educativo, a grande maioria dos docentes refere que participou em grupos de trabalho e, alguns dizem que participaram pela emissão de pareceres prévios. Os não docentes dividem os seus modos de participação com pareceres/sugestões a um documento já elaborado e pela participação em grupos de trabalho.

No gráfico seguinte podemos observar a forma como os docentes e não docentes classificaram a sua participação, de onde, facilmente inferimos que na sua maioria, os inquiridos classificam num nível muito baixo a sua participação.

Gráfico 6 B - 15

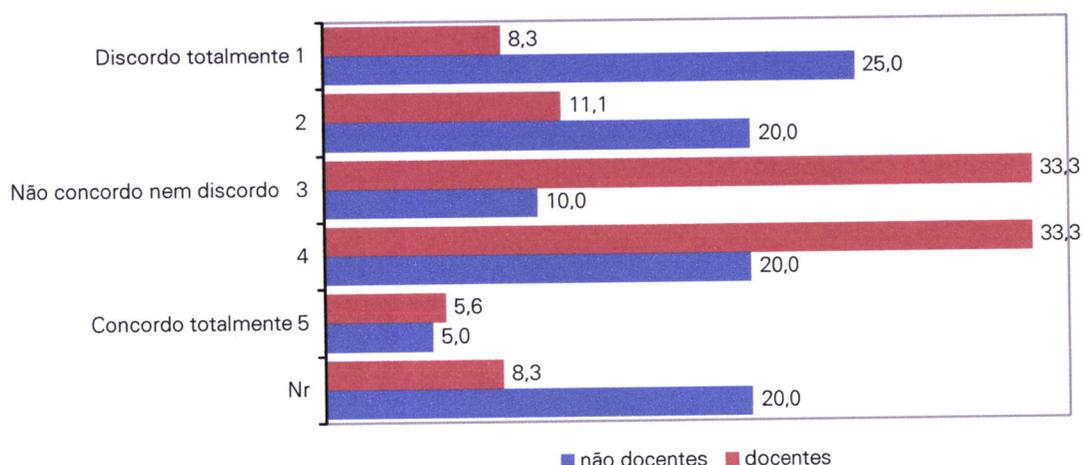
Se tivesse que classificar a sua participação na elaboração do Projecto Educativo, como o faria?



No gráfico seguinte podemos observar a forma como os inquiridos analisam o Projecto Educativo do ponto de vista da participação da comunidade educativa.

Gráfico 7 B - 16

O Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa.



Neste caso, a opinião dos docentes e dos não docentes é algo diversa: os docentes têm uma opinião de maior concordância com a questão que lhes foi colocada, ou seja "o Projecto Educativo é um documento que resultou de uma grande participação da comunidade educativa", já a opinião dos não docentes tende maioritariamente para a discordância.

Os docentes dizem, de forma maioritária, ter participado na avaliação do Projecto Educativo através de pareceres/sugestões a um documento já elaborado e também que o fizeram em grupos de trabalho. Os não docentes dizem tê-lo feito em grupos de trabalho e de outras formas, embora sem as especificar.

1.3.3. Estruturação e conteúdo do Projecto Educativo

Quanto à estruturação e conteúdo do Projecto Educativo as questões colocadas aos inquiridos assentaram sobre as seguintes itens:

- O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.
- O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola.
- O Projecto Educativo explicita os princípios e os valores segundo os quais a escola se propõe desenvolver a sua função educativa.
- O Projecto Educativo define as metas a atingir.
- O Projecto Educativo procura resolver os problemas e as dificuldades educativas detectadas.
- O Projecto Educativo procura identificar os problemas e as dificuldades educativas da escola.
- O Projecto Educativo apresenta um diagnóstico da situação.
- O Projecto Educativo afirma-se como um instrumento da autonomia da escola.

A opinião dos inquiridos está expressa nos Quadros B – 18 a B – 24. Na escala de 1 a 5, que utilizámos, a opinião expressa nas respostas situa-se maioritariamente nos pontos 3 e 4, revelando tendências de opinião favorável. A Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico refere que *“para além da reformulação de há três anos, o projecto educativo voltou a ser reformulado porque considerámos que o documento não era esclarecedor, a própria estrutura não era funcional, por isso demos-lhe outra organização. Está mais simples, tem uma leitura fácil e está melhor organizado. Temos vindo a melhorá-lo e avaliá-lo todos os anos, com uma equipa permanente. Isto faz com que as pessoas o conheçam melhor.”*

O Presidente da Assembleia de Escola diz que *“acerca dos projectos educativos eu tenho alguma desconfiança até que ponto são exequíveis. Para parecer uma*

coisa muito bem elaborada exigem muito dos projectos. Prefiro os que são escassos mas que no final ficam plenamente concretizados e depois é possível apontar novas etapas. O Projecto Educativo responde e vai ser positiva a avaliação”.

Os resultados obtidos para as questões que se situam nos quadros B – 25 a B – 35, com excepção do quadro B – 33, expressam aquilo que consideramos os aspectos negativos, ou a evitar, na construção de um Projecto Educativo e que são:

- O Projecto Educativo é um documento que parece ter sido construído baseado num modelo utilizado por outras escolas.
- O Projecto Educativo é um documento de intenções e objectivos gerais vagos e pouco precisos.
- O Projecto Educativo é um documento sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis.
- O Projecto Educativo representa uma visão de apenas um grupo de pessoas e não considera a escola como um todo.
- O Projecto Educativo é o projecto dos responsáveis da gestão da escola, assumindo exclusivamente a sua visão.
- O Projecto Educativo é apenas referencial simbólico para a mobilização da comunidade educativa.
- O Projecto Educativo é apenas mais um conjunto de regras.
- O Projecto Educativo é o resultado da acumulação de diferentes projectos sectoriais, pré-existentes.
- O Projecto Educativo não procura a mudança, antes pretende a manutenção das estruturas, processos e rotinas.
- O Projecto Educativo resulta da sobreposição de projectos de diversas actividades e/ou departamentos.

Na escala de 1 a 5, que utilizámos, a opinião expressa pelos docentes nestas respostas situa-se em mais de 50% nos pontos 1 e 2 o que, neste caso, revela

que não encontraram muitos aspectos negativos no Projecto Educativo. Quanto aos não docentes a sua opinião quanto à apreciação destes aspectos não é tão positiva. Na excepção feita aos resultados apresentados no quadro M – 33 que afirmava que “O Projecto Educativo é um documento de referência para a planificação e programação da escola”, as respostas dos docentes e não docentes situam-se maioritariamente nos níveis 3 e 5.

1.3.4. Modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no Projecto Educativo

Quanto ao modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no Projecto Educativo, podemos agrupar as respostas pelo seu sentido de aproximação ao nível 1 da escala (discordo totalmente) ou pela aproximação ao nível 5 da escala (concordo totalmente). Relativamente aos quadros M – 36 a M – 38, cujos itens eram as seguintes:

- O Projecto Educativo decorre de uma análise não realista da situação da Escola.
- O Projecto Educativo resultou num projecto impraticável que se justifica no funcionamento rotineiro da escola.
- O Projecto Educativo resultou num documento de dimensão institucional formal para apresentação às instâncias da administração e comunidade educativa.

Podemos verificar que os resultados se situam, para os docentes, em mais de 60% e para os não docentes em mais de 40% nos níveis 1 e 2.

No que se refere aos quadros M – 39 e M – 40:

- O Projecto Educativo é um documento de dimensão estratégica e estruturante para a vida da escola.

- O Projecto Educativo prepara as acções lectiva e não lectiva numa perspectiva de sucesso educativo dos alunos, antecipando e preparando o futuro.

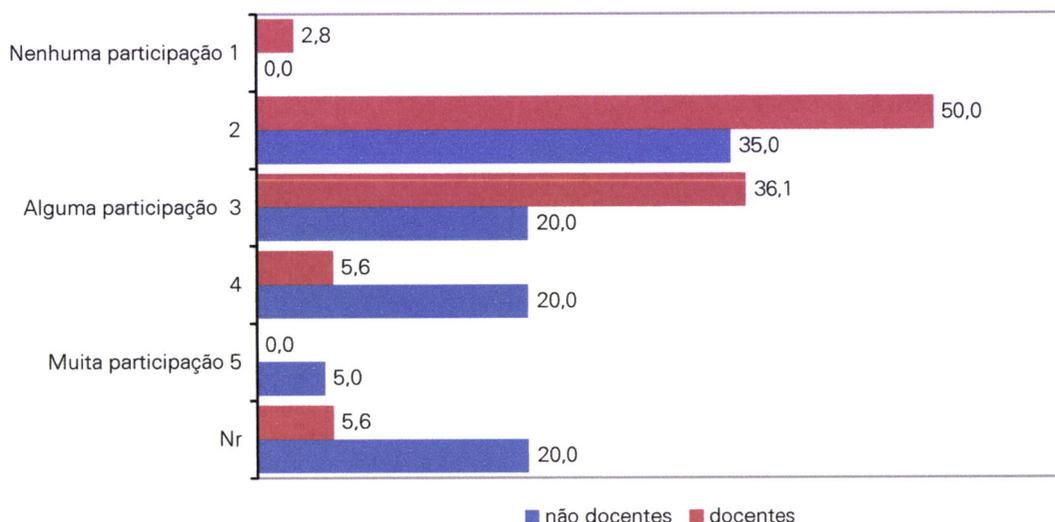
70% dos docentes e 50% dos não docentes situam a sua resposta nos níveis 3 e 4.

1.3.4.1. Avaliação a participação dos diferentes actores na vida da escola

A participação dos diferentes actores na vida da escola foi um dos aspectos a que demos relevo na 1.ª parte deste trabalho, Capítulo 5. Por este motivo, entendemos que uma apresentação gráfica dos resultados do estudo facilitaria a sua interpretação.

Gráfico 8 B – 41

O grau de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.



A participação dos pais continua a ser uma das questões chave da vida das escolas. No caso da Escola B, a Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico refere, na entrevista que nos concedeu, que a falta de

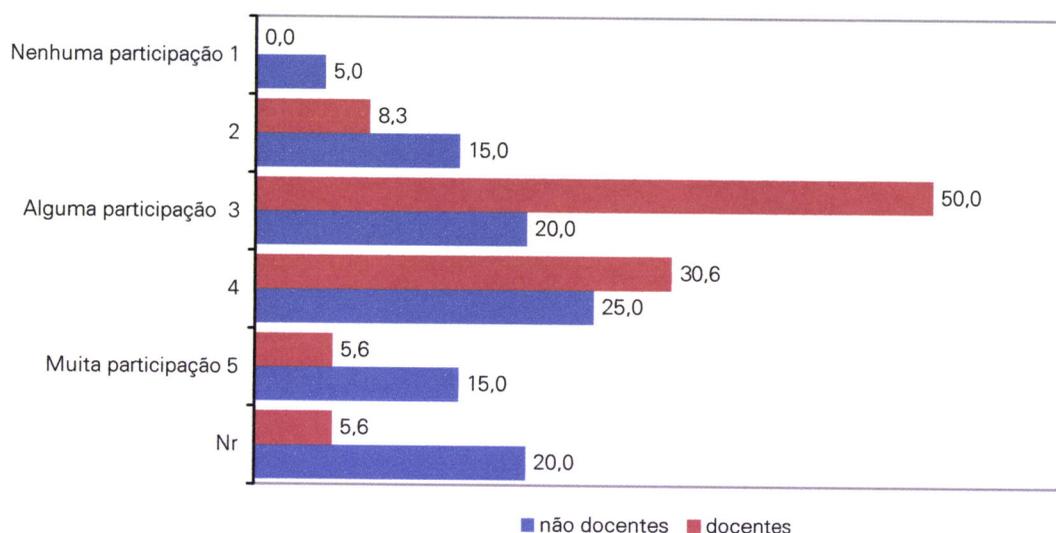
participação dos pais e encarregados de educação é uma das problemáticas na vida da escola.

O Presidente da Assembleia de Escola acrescenta que *“os encarregados de educação continuam a participar os que já participavam; os outros, continuam a não participar, por razões diferentes. O projecto educativo estimula a participação, mas é fora da escola que se criam os entraves à participação dos encarregados de educação. As entidades patronais não estão sensibilizadas para deixar que os pais se desloquem à escola”*.

Também o Vice-Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação considera que *“o grande problema é a participação dos pais. Os pais são jovens. É complicado saírem do local de trabalho. Para se conseguir um representante dos pais na turma, depende muito da habilidade do Director de Turma e não passa d’í a participação. Os professores trabalham durante o dia, o que coincide com os horários dos pais. O pai aparece na escola quando há problemas, porque o director chama. O problema do básico é a segurança, as escolas estão mal situadas. A legislação apela à participação, mas isso fica pelo caminho”*

Gráfico 9 B – 42

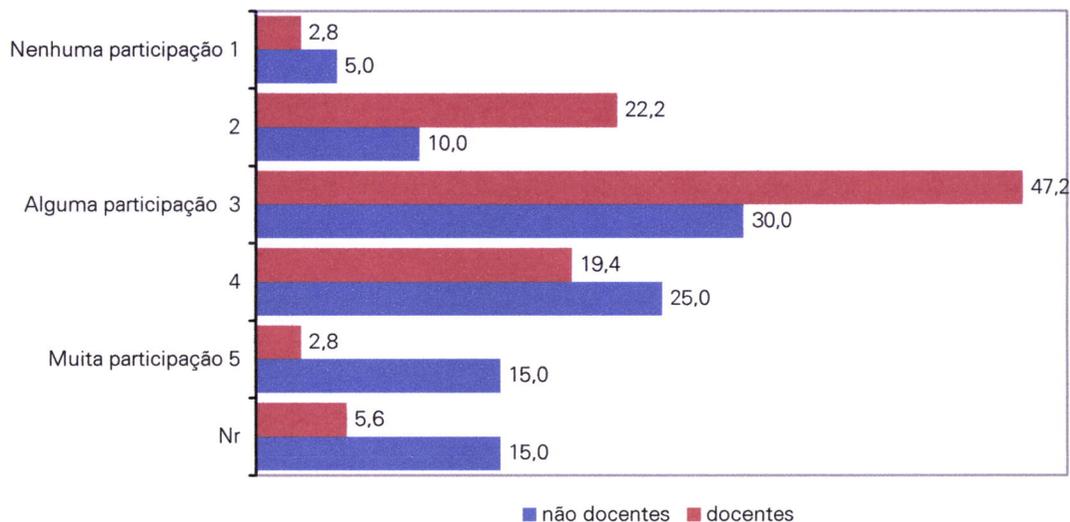
O grau de participação dos professores na vida da escola.



O Presidente da Assembleia de Escola considera que “Os professores participam mais do que há uns anos participavam”.

Gráfico 10 B – 43

O grau de participação dos funcionários na vida da escola.



Embora o Presidente da Assembleia de Escola considere que “os funcionários estão cada vez mais sensibilizados”, a Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico diz que “os auxiliares de acção educativa não têm uma participação muito activa para além do seu trabalho do dia a dia”.

Gráfico 11 B – 44

O grau de participação da autarquia na vida da escola.

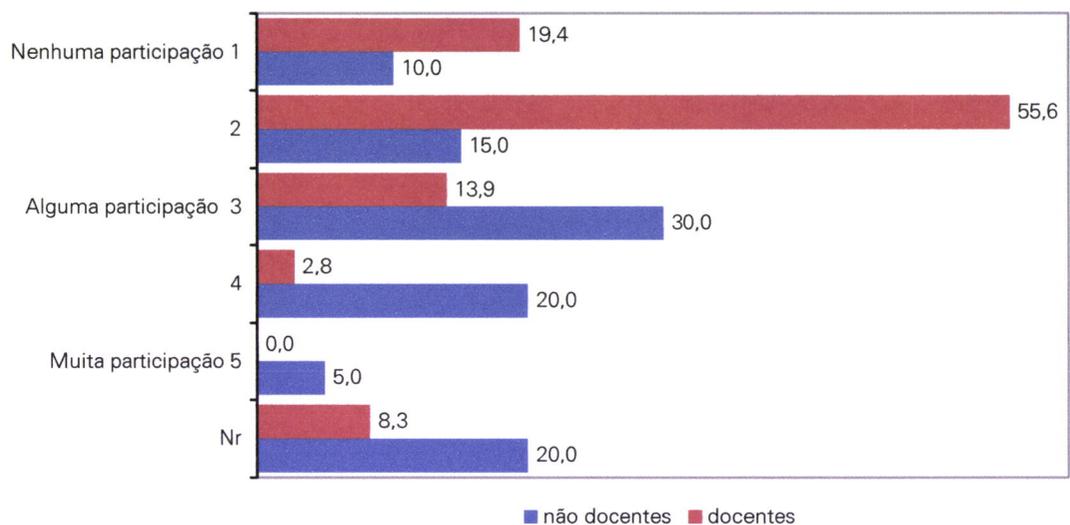
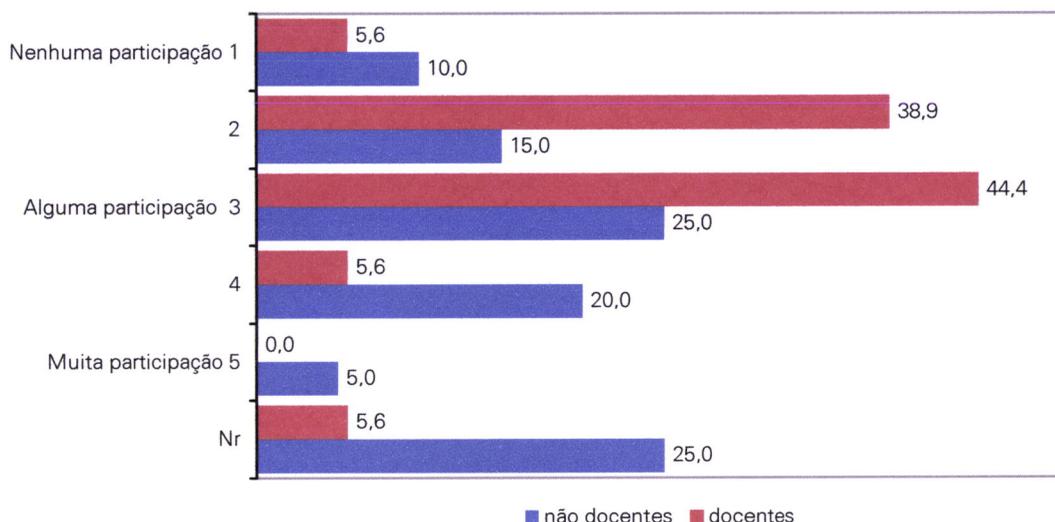


Gráfico 12 B – 45

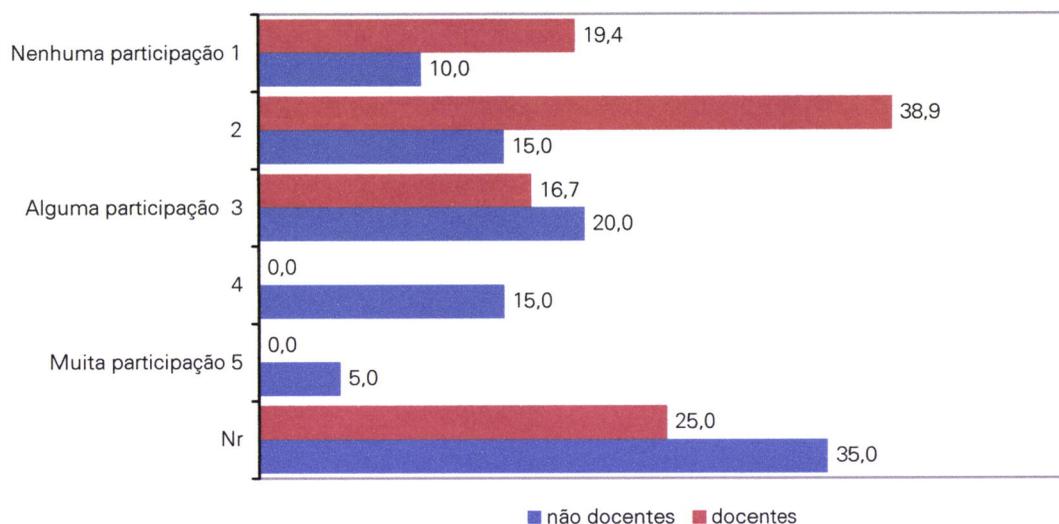
O projecto educativo tem contribuído para uma participação alargada da comunidade educativa.



O Presidente da Assembleia de Escola diz que *“o projecto educativo estimula a participação, mas é fora da escola que se criam os entraves à participação dos encarregados de educação. As entidades patronais não estão sensibilizadas para deixar que os pais se desloquem à escola.”*

Gráfico 13 B – 46

O grau de participação de outros na vida da escola.



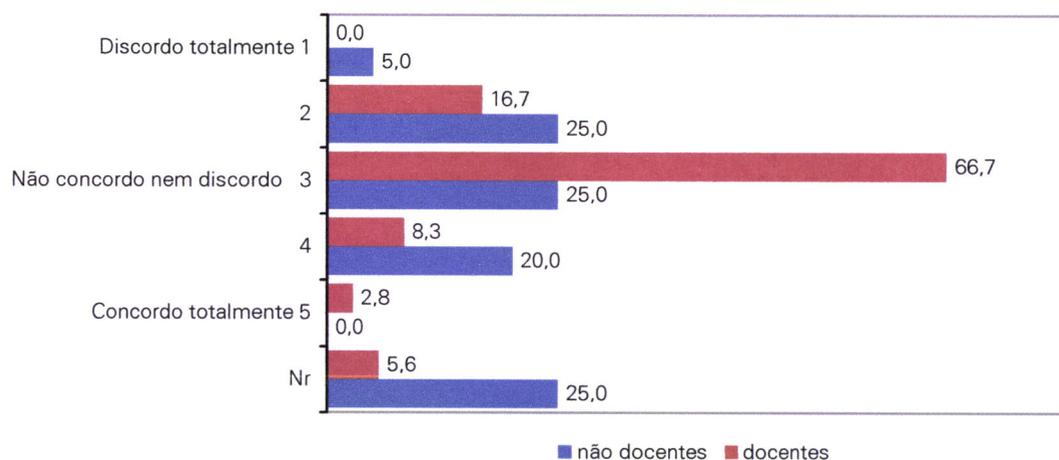
Embora existam referências à participação de outros na vida da escola, eles nunca foram identificados no questionário.

1.3.4.2. Avaliação do modelo organizacional e as suas influências na vida da escola

Nesta última parte das entrevistas, não conseguimos respostas que nos permitissem compreender com alguma profundidade as questões que gostaríamos de analisar.

Gráfico 14 B – 47

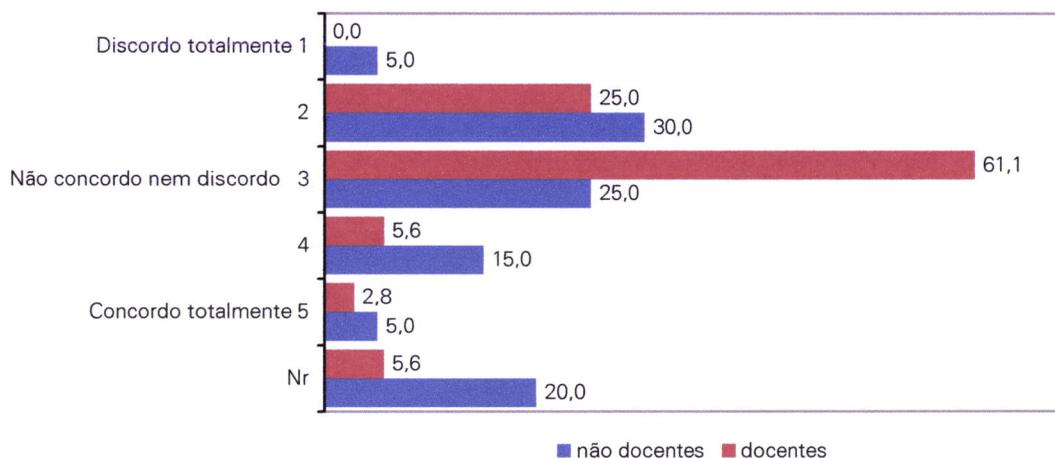
Pensa que o Projecto Educativo promove a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.



A Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico foi muito parca em palavras quando lhe perguntámos como avaliava, em termos globais, o modelo organizacional definido no Projecto Educativo e as suas influências na vida da escola. Respondeu-nos que *“de alguma forma, ele tem contribuído. Pela alteração do próprio documento na procura de uma fácil leitura. Temos procurado melhorar o documento. De início não sabíamos sequer como o elaborar”*.

Gráfico 15 B – 48

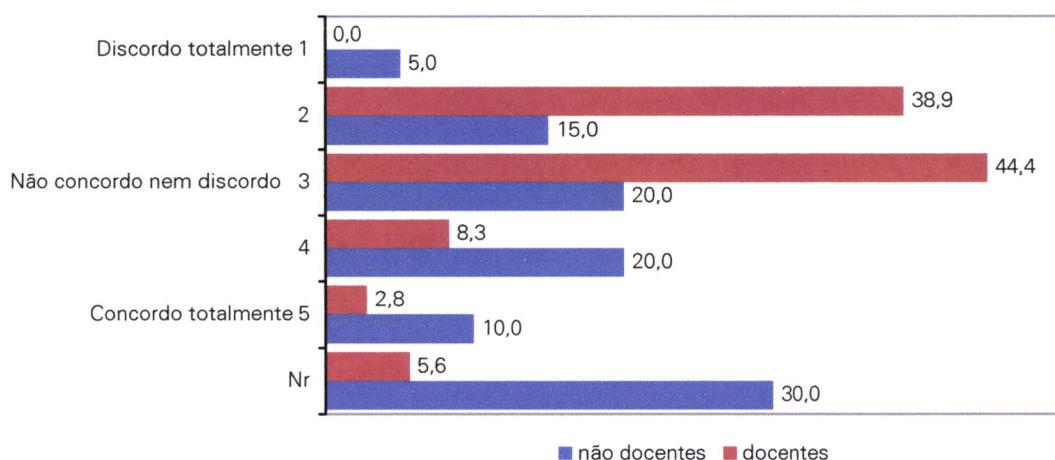
Pensa que o modelo organizacional previsto no Projecto Educativo promove a gestão participada.



A resposta do Presidente da Assembleia de Escola foi também muito sintética, limitando-se a referir que *“a estrutura não sendo a ideal é a possível e facilita a participação. Acredito que seja possível melhorá-lo.”*

Gráfico 16 B – 49

Considera que o Projecto Educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo.



A Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico refere que *“temos procurado, com algumas actividades, trazer os pais à escola, mas é difícil. Mesmo os representantes dos pais em cada turma, eles ao fim e ao cabo representam o seu próprio filho. Temos um projecto que apresentámos à associação de pais no sentido, de em conjunto, construir algo para ver de que forma os pais poderiam participar mais ao nível dos próprios conselhos de turma”*.

Gráfico 17 B – 50

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado o clima da escola.

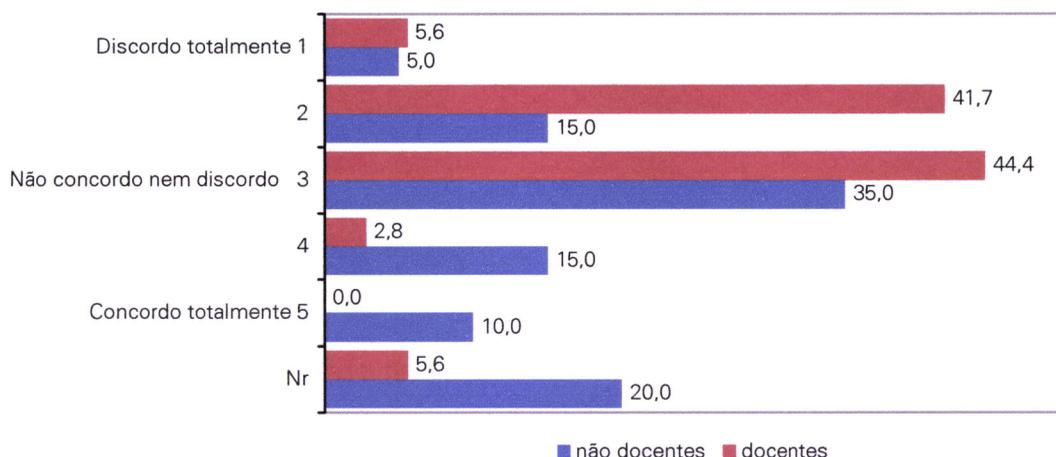


Gráfico 18 B – 51

Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos.

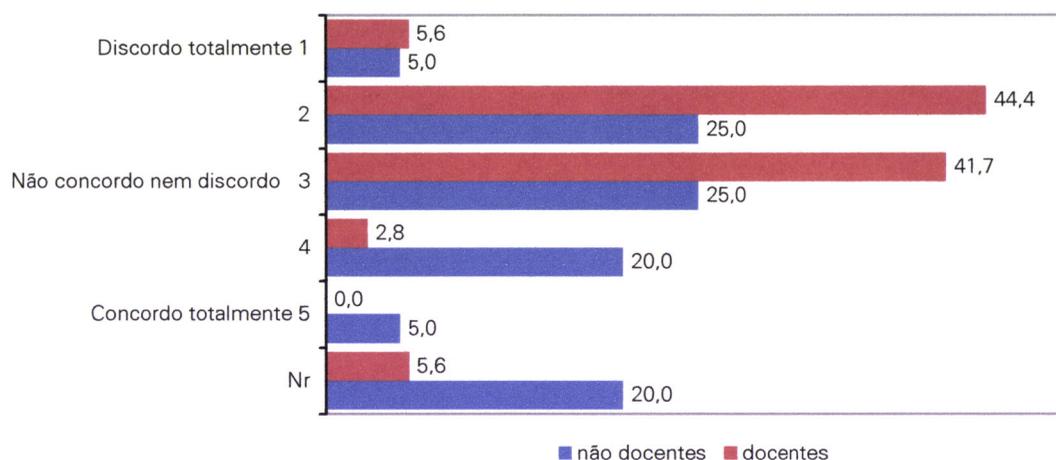


Gráfico 19 B – 52

Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente os resultados educativos dos alunos.

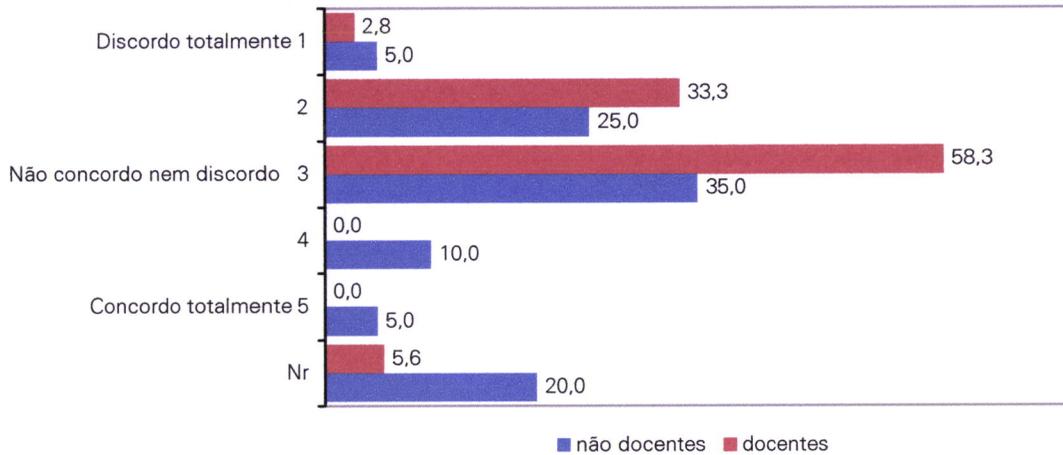


Gráfico 20 B – 53

De acordo com a sua experiência a escola funciona em conformidade com o Projecto Educativo.

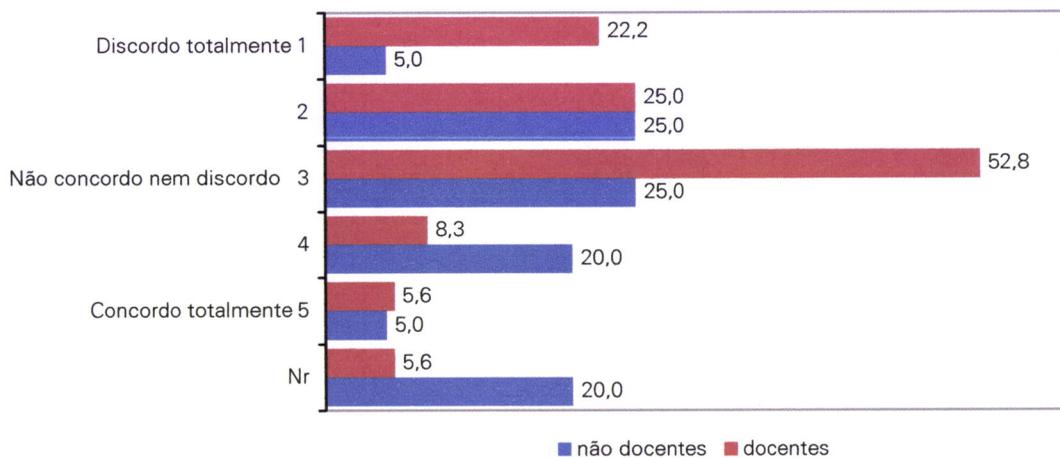
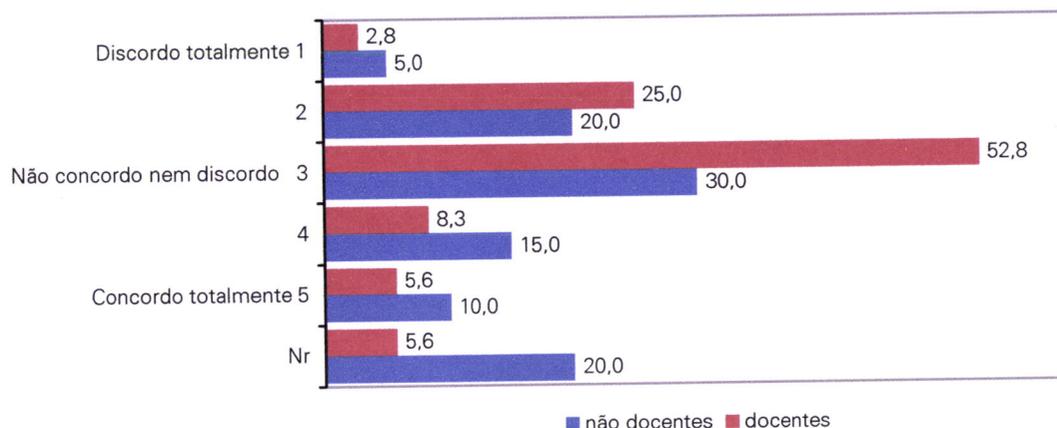


Gráfico 21 B – 54

Revê-se no Projecto Educativo da sua escola.



Relembramos que, também neste ponto da entrevista, o Vice-Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação não conseguiu trazer algum contributo significativo para o nosso estudo pois disse-nos que falou “*com o Presidente da associação. Nós fizemos muitas reuniões, mas do que se falou foram os problemas do dia a dia*”.

2. O PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA B

Tal como já referimos anteriormente, a decisão de escolher os estabelecimentos de ensino onde desenvolver o nosso trabalho, baseou-se na condição essencial de disporem de um documento que fosse considerado um Projecto Educativo.

Neste ponto do capítulo interessa-nos analisar, principalmente, a forma e o conteúdo do Projecto Educativo, uma vez que os outros aspectos foram tratados nos pontos anteriores. O documento designado, na Escola B, por Projecto Educativo, foi-nos apresentado em suporte de papel com 20 páginas (formato A4) onde não constam o Regulamento Interno, o Projecto Curricular de Escola nem os Planos de Actividades, embora todos eles nos tenham sido disponibilizados. No quadro seguinte podemos ver como se organiza este Projecto Educativo

Quadro B – 55 - Estrutura do Projecto Educativo da Escola B

ÍNDICE	
1.	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA
1.1.	CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E DO MEIO ENVOLVENTE
2.	CARACTERIZAÇÃO FÍSICA
3.	PROBLEMÁTICAS PRIORITÁRIAS:
3.1.	DEFICIENTE APOIO ÀS APRENDIZAGENS.
3.2.	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS
3.3.	FRACO ENVOLVIMENTO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DOS SEUS EDUCANDOS.
4.	GESTÃO DE RECURSOS EM FUNÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS PRIORITÁRIAS.
4.1.	DEFICIENTE APOIO ÀS APRENDIZAGENS
4.2.	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS
4.3.	FRACO ENVOLVIMENTO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA VIDA DOS SEUS EDUCANDOS
4.4.	GESTÃO DE RECURSOS EM FUNÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS PRIORITÁRIAS

A caracterização da escola, nomeadamente do seu meio envolvente parece-nos ter sido feita com muito pouco detalhe. O facto desta Escola já ter pertencido a um território educativo de intervenção prioritária permitiria uma caracterização do meio socio-económico muito detalhada.

Das primeiras seis primeiras páginas do documento, três delas são ocupadas por imagens. As outras três são: uma dedicada a uma citação de um artigo do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário), outra dedicada à caracterização histórica e do meio envolvente e, uma outra, dedicada à caracterização física da escola.

O restante documento está organizado em forma de tabela a seis colunas onde, para além de se identificarem os “princípios orientadores” do Projecto Educativo, se definem também os objectivos, as estratégias e os resultados esperados. Noutras três colunas são colocados ano a ano os resultados obtidos.

Para cada área problemática que é identificada, a estrutura do Projecto Educativo apresenta, em forma de tabela, objectivos, estratégias e resultados esperados, para cada ano lectivo, para cada um dos itens que identificam como “problemáticas prioritárias”. O Projecto Curricular de Escola constitui um documento autónomo.

Neste Projecto Educativo não existe nenhuma referência a parcerias que a escola eventualmente tenha realizado, designadamente em actividades, projectos ou outros programas. Não se identifica qualquer referência à estrutura organizativa da escola nem se dedica no seu Projecto Educativo, alguma atenção ou preocupação expressa sobre a necessidade de avaliar o seu desempenho de uma perspectiva organizacional. Aliás, as questões organizacionais da vida da escola parece merecerem, no Projecto Educativo, uma preocupação relativa. Da análise que podemos fazer do Gráfico 14 B – 47, verificámos que 83,4% das

respostas não dão relevo significativo ao papel do Projecto Educativo para a convergência dos aspectos organizacionais e administrativos da escola.

Quanto às questões colocadas no questionário e expressas nos Gráficos²⁹ 15 B – 48 a 18 B – 51 as respostas são elucidativas do baixo grau de sucesso do Projecto Educativo nos aspectos referidos. Uma das “Problemáticas Prioritárias definidas no Projecto Educativo é o deficiente apoio às aprendizagens”. No entanto, o Gráfico 19 B – 52 revela que os resultados estão muito aquém desses objectivos. Por último diríamos que, ainda de acordo com o estudo realizado, parece que a escola ainda se encontra muito afastada de um modo de funcionamento próximo do previsto no seu Projecto Educativo. Esta nossa opinião alicerça-se na opinião expressa na última pergunta do nosso questionário.

Com estas observações não queremos pôr em questão as boas intenções dos responsáveis pelos órgãos de Administração e Gestão da Escola nem tão pouco dos seus docentes e não docentes. Queremos antes realçar que aquilo que aqui pode ter funcionado menos bem terá sido todo um conjunto de questões prévias à construção do Projecto Educativo, bem como ao seu posterior acompanhamento, tal como tivemos oportunidade de referir no capítulo 7.

²⁹ Gráfico 15 B – 48 - Pensa que o modelo organizacional previsto no Projecto Educativo promove a gestão participada

Gráfico 16 B – 49 - Considera que o Projecto Educativo tem facilitado a comunicação entre os intervenientes no processo educativo

Gráfico 17 B – 50 - Pensa que o Projecto Educativo tem influenciado o clima da escola

Gráfico 18 B – 51 - Considera que o Projecto Educativo tem influenciado favoravelmente a satisfação profissional dos agentes educativos envolvidos

Capítulo 11

1. CONCLUSÕES

Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre a problemática da Administração Escolar no âmbito do sistema educativo português. A decisão de tentar compreender como os diferentes agentes da comunidade educativa se relacionam no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, bem como a lógica de funcionamento da escola e das eventuais alterações organizacionais e das missões educativas que esta desempenha enquanto unidade de serviço público, decorrentes dos Projectos Educativos, fez-nos percorrer um longo caminho. Um caminho de análise dos modelos teóricos que estão mais directamente relacionados com o Projecto Educativo e a Administração Escolar, numa perspectiva de descentralização administrativa e de autonomia das escolas.

Naturalmente que assumimos que serão diversas as perspectivas para a administração das escolas do ensino não superior em Portugal. Pelas temáticas abordadas ao longo deste estudo, procurámos fazer uma interpretação holística da escola pública portuguesa e também, aprofundar o conhecimento teórico conducente à investigação que tínhamos decidido encetar sobre os Projectos Educativos e a sua relação com a Administração Escolar e com os diferentes actores implicados.

Contudo, os estudos realizados nos referidos estabelecimentos de ensino fornecem um conjunto de instrumentos que contribuem para uma melhor compreensão aquelas realidades em concreto e também de outras decorrentes

do estudo que caracteriza a primeira parte deste trabalho de investigação através do cruzamento dos dados obtidos com os modelos teóricos.

As desigualdades encontradas nos diversos processos de emergência dos Projectos Educativos e, em quase todas as etapas do seu desenvolvimento, estão relacionadas com as diferentes características dos estabelecimentos de ensino onde se desenvolveu o estudo.

Definimos um conjunto de temáticas chave prioritárias na introdução a este estudo que iniciámos com um enquadramento institucional e conceptual da autonomia das escolas bem como do conceito de projecto em educação.

Projecto educativo e políticas de administração escolar

São alguns os marcos importantes da produção legislativa sobre o Projecto Educativo, As primeiras referências feitas, no quadro legislativo português, ao Projecto Educativo surgem, curiosamente, no estatuto do ensino particular e cooperativo aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro, quando, no seu artigo 33.º - 1, se diz que "Cada escola particular pode ter um projecto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do estado".

Nove anos mais tarde e, para as escolas do Estado, surge a primeira definição normativa sobre os Projectos Educativos. E isto acontece com a publicação do Regime Jurídico da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Com este diploma passa a existir uma definição normativa de Projecto Educativo quando diz no ponto 2 do artigo 2.º que "O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na

elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”.

Na sequência da aprovação Regime Jurídico da Autonomia das Escolas veio a ser publicado o despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, que veio regulamentar a composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio³⁰ nas escolas preparatórias e secundárias, de onde destacaríamos o destaque dado à capacidade de “Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo.”

Com a publicação do Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio que aprovou o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, (em fase experimental) verificou-se uma alteração no quadro conceptual do Projecto Educativo. Passaria o Projecto Educativo a ter uma existência nestas instituições por via da sua inclusão como parte integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais da estrutura organizacional da escola no quadro da sua autonomia local e de participação da comunidade na vida da escola. No preâmbulo deste diploma pode ler-se que o modelo agora instituído . . . exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola . . . garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação e projectos educativos próprios.

Mais recentemente seria aprovado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, o qual foi alterado por apreciação parlamentar pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril.

³⁰ Conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e de directores de turma, conselhos de turma e conselho consultivo.

O conceito de projecto

Naturalmente que não faria algum sentido, num trabalho desta natureza falar de Projecto Educativo sem que dedicássemos um capítulo ao conceito de projecto. No senso mais comum parecem imperar duas ideias de projecto. Uma, que se relaciona com uma intenção expressa ou não, mais ou menos pormenorizada, de realizar qualquer coisa num futuro por vezes até sem calendarização. Uma outra, de carácter mais organizado e detalhado ou seja, como que um programa de acção construído com sentido e antecipado no tempo. Nestes dois sentidos coexistem dois elementos comuns, o da antecipação de uma ou várias acções a desenvolver e, um segundo que é o desejo ou intenção de concretizar uma ideia.

Em educação a designação de projecto “é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projecto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia de projecto)” (Barbier, 1996:20).

Boutinet (1996) que explicita os conceitos de “educativo e de “pedagógico” no seio do projecto. Este autor chama a atenção para o facto do projecto não possuir a mesma significação, sendo evocado num contexto educativo ou pedagógico e, refere, que “entre estes contextos existe uma distância análoga àquela que separa o projecto como acção de visar simbólica, do projecto como programa operativo”(ibidem:200). Próximo deste conceito de Boutinet, de projecto de estabelecimento, está o conceito de Projecto Educativo de escola. Neste caso, com “a noção de projecto educativo da escola procura-se transpor a vinculação operativa e a ligação directa ao processo ensino-aprendizagem” Costa (2003a:27), construindo-se uma ponte entre a perspectiva pedagógica – pedagogia de projecto e a perspectiva de visão global da escola ou seja uma perspectiva organizacional.

Descentralização, autonomia e Projecto Educativo

Da Lei de Bases do Sistema Educativo decorre a significativa intenção de cada escola afirmar a sua identidade. Reconhece-se, assim, que em cada escola existe um conjunto de características que deve ser colocado ao serviço das finalidades educativas da comunidade.

Esta intenção concretiza-se através da consagração da autonomia das escolas consignada pelo quadro da autonomia das escolas aprovada pelo Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, que se refere no seu preâmbulo que

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

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, afirma que a autonomia das escolas e a descentralização constituem os aspectos fundamentais de uma nova organização da educação e que a autonomia é uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e de regulação. No entanto muitas são as críticas ao modelo adoptado. Contudo do resultado do Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 115/A-98, de 4 de Maio" (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999), já é possível fazer um confronto entre as críticas apontadas e os resultados obtidos.

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril refere que as escolas podem exercer a descentralização e a autonomia através de um projecto

próprio. O Projecto Educativo surge como referência para a afirmação do poder da autonomia da escola, um instrumento privilegiado de mobilização em torno de objectivos comuns, capaz de traduzir com clareza os desejos e aspirações de determinada comunidade educativa. Assume um papel de eixo que articula a autonomia com a participação comunitária, em todo o processo de descentralização que decorre da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Outros Instrumentos de autonomia da escola

São também instrumentos de autonomia das escolas considerados de relevo o Regulamento Interno, O Plano anual de actividades e o Projecto Curricular de Escola, sobre os quais nos detivemos, ao longo do trabalho, com particular atenção.

Na análise do papel do Regulamento Interno da Escola, podemos abordar esta temática, de forma sintética, considerando duas abordagens: numa perspectiva de que uma imagem tecnocrática da escola que se alicerça na ideia do controlo, previsão e eficácia, e onde o Regulamento Interno teria um papel fortemente prescritivo; e outra abordagem onde se concebe a escola como uma realidade social dinâmica, construída pelas interacções dos indivíduos e dos grupos apontando no sentido de uma cultura de colaboração.

Esta segunda perspectiva toma sentido se a intencionalidade do regulamento interno se enquadrar na possibilidade de equacionarmos a autonomia de projecto no seu próprio sentido e se as suas lógicas de acção se desenvolverem de forma autónoma relativamente à prática educativa. Este ponto de vista consolida-se na ideia da mudança e aprendizagem organizacional, na mudança pedagógica tendente a uma mudança nas práticas educativas.

Este documento deve contribuir para o desenvolvimento da acção da escola, favorecendo a sua coordenação, assumindo-se como auxiliar de regulação da autonomia, sem deixar de limitar os diferentes elementos da comunidade educativa em participar na elaboração das normas que hão-de ordenar e regular a acção e, simultaneamente, co-responsabilizá-los pela confiança na realização de um projecto.

O Plano Anual de Actividades é a materialização, ano a ano, das etapas de desenvolvimento das políticas de médio e longo prazo definidas no Projecto Educativo, constituindo "o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projecto Educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos" art. 3.º, n.º 2, al. c) do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

No Plano Anual de Actividades devem explicitar-se os objectivos a alcançar no período de tempo a que este se reporta, ou seja, um ano escolar, entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte. Como, naturalmente, se trata de um plano mais específico, será de esperar que nele constem as condições de partida, os meios de que se dispõe para concretizar os objectivos enunciados e, também, as estratégias a seguir, e o processo de avaliação do próprio plano. Embora não existam modelos perfeitos para a avaliação dos resultados conseguidos nas organizações, como nas escolas, esta avaliação está prevista na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, nomeadamente no seu ponto 6.º. A avaliação das escolas, para além de ser uma das suas competências, é também assinalada no POC-EDU (Plano Oficial de Contabilidade Pública para a Educação) quando se faz referência ao relatório de gestão onde intervêm os órgãos de administração e gestão escolar.

Dedicando a escola a maioria do seu tempo e esforço às actividades lectivas, parece fazer sentido que o Projecto Curricular de Escola, núcleo central do Projecto Educativo, assuma, ele mesmo, um plano de destaque na elaboração do Plano Anual de Actividades, consideradas estas actividades como as actividades lectivas e não lectivas. Torna-se, deste modo, possível e desejável, por opção estratégica, articular as diferentes actividades aliadas a outro tipo de iniciativas, nomeadamente aquelas que se relacionam com o plano de formação dos recursos humanos da escola.

A escola como organização

Considerada a escola como uma organização, deve ser ela a definir o seu plano de desenvolvimento, os seus objectivos educativos e outros, merecendo destaque o que está consignado na lei, e que se prende com a autonomia organizacional consignada no artigo 3.º, n.º 1 do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, que define autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Parece podermos inferir que, neste caso, se observa aquilo que afirmámos anteriormente quanto ao papel do Projecto Educativo como factor de inovação e mudança. Contudo, as mudanças que se deseja venham a acontecer na escola, não passam a ser realidade apenas como consequência da publicação de uma lei.

O carácter estratégico da gestão escolar reside na possibilidade de calcular as mudanças necessárias e de desenvolver acções consistentes para viabilizar

essas mudanças. No caso das escolas, a gestão estratégica tenderá a apoiar-se nas suas especificidades que decorrem não só da sua natureza, como organização, mas também do contexto. O Projecto Educativo pode ser entendido como um instrumento de planificação estratégica da escola, definido para um horizonte de longo prazo. Deve conter a definição e a formulação das estratégias de gestão, e dele devem decorrer todos os planos operacionais independentemente do seu carácter de médio ou curto prazo, constituindo portanto o marco inicial do processo de planeamento da organização escola.

O contrato está relacionado com o reforço da autonomia e de acordo com o artigo 48.º, n.º 1 do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, corresponderia a um contrato “através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou agrupamento”. Como consequência de um pensar da escola como um todo é possível construir o Projecto Educativo ele mesmo projecto de planeamento estratégico e referencial para a contratualização da autonomia com vista a uma melhor prestação do serviço público de educação.

A participação da comunidade educativa

A Lei de Bases do Sistema educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, define nos seus artigos 2.º e 3.º, a organização do sistema educativo português segundo os princípios gerais da democraticidade e da participação e os princípios organizativos da descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas. Este diploma persegue estes princípios promovendo “um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes, art.º 3.º,

al. g), e procura “desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”, art.º 3.º, al. I).

Mais à frente, este diploma, no capítulo VII – Administração do Sistema Educativo, nomeadamente do art.º 45, Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, refere que esta “orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, e de participação dos implicados no processo educativo e da participação comunitária”. A mudança de paradigma de escola-comunidade escolar para escola-comunidade educativa marca, simbolicamente, o ponto de viragem da orientação das políticas educativas, passando a escola a tornar-se em mais um recurso da comunidade educativa.

As influencias das culturas de escola e dos professores nos processos de mudança.

O processo de construção do Projecto Educativo encerra em si mesmo um projecto de mudança. Todo o projecto implica mudança e alguns pensam mesmo que a mudança se concretiza pelo simples passar do tempo. Mas, também sabemos que a mudança nas organizações desencadeia muitos mecanismos de resistência. Essa resistência assume diversas formas e parece ser proporcional ao número de actores envolvidos no processo.

As resistências à mudança surgem, de um modo geral, associadas ao poder e influências dos indivíduos, dos grupos e das corporações. Desde logo os administradores devem compreender estes fenómenos e os seus actores, de forma a incluírem nos seus planos de acção, estratégias de superação das

resistências. As transformações operadas na escola portuguesa nos últimos 30 anos colocam-nos agora perante os desafios do futuro que não são menos importantes do que aqueles com que se confrontou até agora. Para responder ao desafio da preparação das futuras gerações, a escola, e os professores em particular, terão de se confrontar com as inevitáveis implicações dessas mudanças.

Embora consideremos que o plano de mudança deva fazer parte do plano estratégico da escola, não nos devemos esquecer que, para além do clima que se vive na organização, um outro factor com ele directamente relacionado, certamente também de grande importância, é a cultura organizacional. Podemos, assim, centrar na cultura da escola o eixo determinante do processo da mudança. A cultura ou culturas dominantes, em primeira instância, determinam a estratégia de mudança a adoptar. A mudança na escola, que temos vindo a referir, tendente à afirmação de uma identidade própria e da identificação de um caminho a seguir, está, seguramente, muito dependente de um "grupo" que tem responsabilidades acrescidas neste processo, e que são os professores. Uma das formas de promover a mudança passa pela formação contínua dos professores. Um aspecto não menos relevante é o envolvimento dos docentes em todas as fases da formação, desde a concepção dos seus percursos formativos até à sua avaliação, o que facilita a identificação dos problemas/necessidades de formação e permite construir projectos de formação que respondam efectivamente a esses problemas/necessidades, levando a que os formandos se sintam co-responsáveis pelo sucesso dos projectos em que participam, permitindo avaliar melhor o impacto da formação realizada. A valorização do desempenho profissional como espaço de formação permite ainda às escolas, através dos Centros de Formação das Associações de Escolas acreditar projectos de trabalho realizados nas escolas por estruturas/grupos de trabalho numa perspectiva de investigação/acção.

A problemática da liderança nas organizações escolares está longe de ter, entre os professores, o relevo que consideramos justificar-se. Uma das possíveis

razões para esta realidade pode residir no facto de apenas há muito pouco tempo se considerar “preferencialmente” a formação especializada para os cargos de Directores ou de Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas e Secundárias. Sem pretendermos entrar nos campos da abordagem das teorias da liderança, situamo-nos numa concepção mais abrangente de liderança onde se fundem as noções de liderança e de gestão na perspectiva de que o gestor está mais relacionado com os aspectos de ordem orçamental e o líder deve ter preocupações na definição dos projectos de futuro e na promoção da mudança.

Nas designadas organizações interactivas, que se caracterizam pela intenção de substituir a burocracia, a liderança que as caracteriza é exactamente a liderança colaborativa. Consequentemente, o tipo de liderança marcará decisivamente não só as dinâmicas de elaboração do Projecto Educativo como o seu próprio conteúdo. Nas designadas organizações interactivas, que se caracterizam pela intenção de substituir a burocracia, a liderança que as caracteriza é exactamente a liderança colaborativa. Consequentemente, o tipo de liderança marcará decisivamente não só as dinâmicas de elaboração do Projecto Educativo como o seu próprio conteúdo.

A construção do Projecto Educativo

Uma vez que o processo de elaboração do projecto encerra um misto de previsibilidade e de antecipação, esta tarefa só parece possível de concretizar com um conhecimento aprofundado sobre as temáticas em causa e a utilização de uma metodologia adequada. Interessa assim envolver, desde a fase inicial de reflexão sobre o projecto educativo, todos os actores em presença ou seja toda a comunidade educativa.

Através do Projecto Educativo a escola reforça as suas competências, vai conquistando autonomia em função dos contratos que for negociando com a administração central e local de acordo com o previsto nos Decretos – Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e n.º 115-A/98, de 4 de Maio e na Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, mas também afirma o Projecto Educativo como um dos elementos essenciais na gestão estratégica da escola. Por esta via, o Projecto Educativo torna-se o eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente.

A ausência de uma política de incentivos e de apoio às escolas para a construção do seu Projecto Educativo pode ter contribuído para que o número de escolas com Projecto Educativo formalmente aprovado fosse de cerca de um terço³¹. Esta ausência de apoio à construção do Projecto Educativo pode ainda concorrer para que as escolas que o construíram ou que se encontram em processo de construção corram alguns riscos.

Existem, na realidade, algumas precauções que se devem tomar para evitar que aquilo que se espera poder vir a ser um instrumento privilegiado para a melhoria do desempenho da escola, na perspectiva da introdução de inovações e no aumento da eficácia, se venha a tornar num amontoado de papeis que, por vezes, apenas traz frustração e descrédito nesta aposta. A construção de uma organização ficcionada ou de uma escola ideal será, naturalmente, um incorrer num outro risco não menos considerável que deveremos evitar como qualquer outro.

Decorrente do que ficou referenciado em capítulos anteriores, o processo de elaboração do Projecto Educativo torna-se, naturalmente, um processo

³¹ Afonso, N. e Viseu, S. (2001a). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo intensivo – relatório sectorial 4, em Barroso, J, (2001). Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa

complexo e, por ventura, muito moroso. Contudo, a sua elaboração deve orientar-se segundo uma metodologia capaz de garantir que este se desenvolva de forma estruturada, apoiada na reflexão e na acção de todos os intervenientes no processo. Pelos motivos expostos, quando numa escola ou agrupamento se pretende iniciar a elaboração do Projecto Educativo, torna-se indispensável desenvolver um debate/reflexão prévio sobre o próprio conceito de Projecto Educativo. Não sendo nossa intenção apresentar um “guião” para a elaboração do Projecto Educativo, procurámos acrescentar alguns contributos (capítulo 7) para todos aqueles que se confrontam com esta problemática.

A estruturação desse modelo que se deve apoiar na permanente reflexão sobre a acção, pode, de uma forma muito genérica, assentar nas seguintes etapas:

- a. Diagnóstico ou emergência do projecto
- b. Prognóstico ou prospectiva futura
- c. Implantação do projecto/gestão participada
- d. Implantação do projecto/gestão participada
- e. Avaliação/controlo dos resultados/revisão do projecto

1.1. Notas finais

A construção dos Projectos Educativos nas escolas tem que percorrer caminhos diferentes daqueles que por vezes, parecem mais fáceis. Recorre-se, frequentemente, ao preenchimento de formulários que têm subjacente conceitos errados da importância do Projecto Educativo na Administração Escolar. Estas Práticas reflectem uma atitude de resposta às imposições do excesso de normativismo em que a educação parece continuar a estar mergulhada. Caso esta lógica não sofra alterações, estaremos perante o ritual da elaboração do Projecto Educativo.

Parece existir uma clara contradição entre as produções político-administrativas que destacam a centralidade do Projecto Educativo na administração escolar e outras acções, oriundas do poder político, que favorecem o surgimento de medidas que impedem as primeiras de se concretizarem. Esta segunda força parece alimentar-se de uma certa cultura centralista.

O que nos tem que incomodar é o facto de nos vermos confrontados com um poder político que, ao longo de tantos anos, foi legislando, por vezes de forma desarticulada, no sentido da centralidade do Projecto Educativo mas que não cria as condições necessárias à sua concretização. Isto acontece por ausência de regulamentação de medidas, por ausência de uma perspectiva integrada e articulada das medidas ou, ainda, por manter em vigor legislação contraditória.

A administração e gestão das escolas deve sobrepor-se à mera necessidade de funcionamento destas como uma repartição administrativa. Hoje, parece relativamente pacífico que a adequação dos currículos aos alunos só conseguirá ter sucesso se se desenvolverem alterações significativas na organização pedagógica da escola. Esta organização pedagógica, entendida num sentido amplo do termo, vai do mais alto nível da estrutura pedagógica da escola até ao grupo/turma e implica, necessariamente, uma grande mudança nas culturas das escolas e dos professores. A heterogeneidade dos intervenientes no processo educativo (alunos, pais, autarquias, professores, etc.) deverá deixar de ser um constrangimento ao desenvolvimento do processo para passar a ser um recurso na elaboração do Projecto Educativo, reafirmando simultaneamente a autonomia da escola.

Reafirmamos novamente a ideia de que as questões curriculares que estão no cerne do Projecto Educativo, enquanto espaço estratégico da política educativa local, definem, nas suas linhas orientadoras, o rumo que está consubstanciado na política educativa nacional para que as práticas, os procedimentos e as estruturas organizacionais da escola se venham a transformar em valor educativo. Com a descentralização do ensino, consolidada no desenvolvimento

motivador das estratégias agora definidas pela escola, terá a definição das suas linhas “força” no Projecto Educativo, onde todos os actores implicados no processo educativo terão o seu lugar de destaque.

A título de encerramento deste projecto de investigação, parece-nos pertinente reafirmar as questões essenciais que definiram o seu objectivo central, ou seja, a centralidade do projecto educativo na administração escolar. Concluiremos que a construção dos Projectos Educativos, num quadro contextualizado de escola/agrupamento, se deve fundamentar numa clara estratégia de autonomia de todos os intervenientes no processo educativo, onde, num clima de autêntica democracia, possam emergir as indispensáveis lideranças. Daí a intenção de inovar com o propósito de conciliar o desenvolvimento organizacional melhorando a eficácia e eficiência da escola.

1.2. Limitações e constrangimentos ao trabalho:

Não podemos deixar de referir que as limitações e constrangimentos ao trabalho se relacionam com dois aspectos:

Das escolas – As escolas dos diferentes níveis de ensino estão constantemente a ser solicitadas para colaborar, naturalmente de formas diversas, em projectos de investigação que, de uma forma geral, lhes ocupam um tempo significativo e donde não retiram pelos menos directamente, benefícios. Por estes motivos, uma das escolas onde trabalhámos colocou-nos algumas reservas quando fizemos os primeiros contactos. Estas pequenas reservas foram rapidamente ultrapassadas depois de ponderados os resultados da colaboração recíproca, uma vez que a temática do nosso trabalho lhes interessava particularmente. A segunda escola recebeu-nos com muito entusiasmo mas também aguarda alguns contributos nossos para o trabalho que estão a desenvolver.

Dos instrumentos – Era nossa expectativa ter conseguido um conjunto de entrevistas, principalmente numa das escolas, que trouxesse uma maior ajuda para o trabalho que estávamos a desenvolver. Mas, no campo da investigação, também temos de contar com condições adversas. É dessas contrariedades que cresce a motivação para continuar... Estes pequenos percalços nunca nos criaram alguma desmotivação ou mesmo arrependimento pelos objectivos que nos propusemos traçar.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- Afonso, A., Estevão, C. e Castro, R. (1999) Projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos – Avaliação de uma experiência. Porto: Edições ASA
- Alaiz, V., Góis, E., Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA
- Alves, J.(1998). Regulamento interno: textos e pretextos para outras práticas organizacionais, em Diogo, F.(org.) *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*, 24-30. Porto: Edições ASA
- Alves, J. (1999) Autonomia, Participação e Liderança, em Carvalho, A., Alves, J., Sarmiento, M.(1999) *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA
- Afonso, N. e Viseu, S. (2001a). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo intensivo – relatório sectorial 4, em Barroso, J, (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Afonso, N. e Viseu, S. (2001b). Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias – relatório sectorial 5, em Barroso, J, (2001) *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)

- Afonso, A.(2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(org.) *Liderança estratégica nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Estêvão, C.(1999). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J & SJORSLEV, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Barroso, J.(1992). Fazer da Escola Um projecto em Canário, R.(org), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Barroso, J.,(1994). Do “projecto educativo” à planificação e gestão estratégica da escola. Noésis, n.º 31, Julho/Outubro (26-28). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J.(1996). O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída, em O estudo da Escola. Porto: Porto Editora
- Barroso, J.(1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Coleção Educação para o Futuro
- Barroso, J.(1998a). Entrevista conduzida por Santos F. e Ferrão T. em Noesis, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional , (31) 26-28
- Barroso, J.(1998b). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J.(1999) Entrevista conduzida por Abílio Amiguinho, em Aprender, Portalegre (p.4-11: Escola Superior de Educação
- Barroso, J.(2000a). Plano de actividades – Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio” (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999) .Anexo 3 do *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação –

Universidade de Lisboa. <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/>
(consultado em 4-10-2004)

- Barroso, J. (2000b). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Barroso e Almeida(2001) Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio” Relatório Sectorial 2 (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999). Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Bento, D. (2000). A era da comunidade educativa: Ter voz na escola participada. *Inovação*, 13, 131-152
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Canário, R.(1992). Nota de Apresentação, em Canário, R.(org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa
- Carvalho, A. (org.), Almeida, L., Afonso, M., e Araújo, E.(1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A. (1993). Projecto de escola – Para um esclarecimento dos conceitos e das práticas, em Carvalho, A. (org.), Almeida, L., Afonso, M., e Araújo, E.(1993) *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A., Afonso, M. (1993). Projecto de escola – Para um esclarecimento dos conceitos e das práticas, em Carvalho, A. (org.), Almeida, L., Afonso, M., e Araújo, E.(1993) *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A., e Diogo, F.(2001). *Projecto educativo* (4.ª edição). Porto: Edições Afrontamento
- Castro, E.(1995). *O director de turma nas escolas Portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papeis*. Porto: Porto Editora

- Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/97, de 27 de Novembro de 1997, sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. <http://www.cnedu.pt/parcne97.html> (consultado em 2-12-2003)
- Cortêsão, L., Leite, C., Pacheco, J.(2002). *Trabalhar por projectos em educação – Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora
- Costa, J.(1999). *Gestão escolar participada – Participação, Autonomia - Projecto Educativo da Escola*(5.ª edição). Lisboa: Texto Editora
- Costa, J.(2000) Liderança nas organizações escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas, em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Costa, J.; Ventura, A., Dias, C.(2002). DEB – *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. 63-95.Lisboa: Ministério da Educação
- Costa, J. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais – Discursos e Práticas* (2.ª edição). Aveiro: Universidade
- Costa, J. (2003b). *Imagens organizacionais da escola* (3.º edição). Porto: Edições ASA
- Costa, J.(2003c). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Campinas: Educ. Soc., vol. 24, n.85, p. 1319-1340
- Costa, J., Melo, A., e outros (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Costa, J. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escola, em Revista Portuguesa de Educação. Braga: Instituto de Educação Psicologia vol. 17, n.º 2, p 85-114
- DIOGO, F.(1998). Regulamento interno e construção da autonomia das escolas, em Diogo, F.(org.) *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*, 24-30. Porto: Edições ASA

- Estêvão, C.(1999). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Formosinho, J.; Machado, J.(2000). A administração das escolas no Portugal democrático, em Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J., *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. 31-63. Porto: Edições ASA
- Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. Em Nóvoa, A. (coord.) *As organizações escolares em análise*(2.^a edição). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Godet, M.(1985). *Prospective et planification stratégique*. Paris: Economica
- Gomes, Estêvão, Carlos (2002) *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional (dilemas e desafios)*. Porto: Edições ASA
- Gomes, R. (1996). Teses para a agenda de estudo da escola. Em Barroso, J.(1996) *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Hampton, D.(1992). *Administração Contemporânea* (3.^a edição).São Paulo: McGraw-Hill
- Jesus, S.(1997). *Bem-Estar dos Professores – Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M.(1993). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras comentadas* (3.^a edição). Porto: Edições Afrontamento
- Lima, L.(1998a). *A escola como Organização e a participação na organização escolar* (2.^a edição).Braga: Universidade do Minho
- Lück, H.(2004). *Metodologia de Projectos – Uma ferramenta de planeamento e gestão* (3.^a edição). Petrópolis: Editora Vozes
- Macedo, B.(1995). *A construção do projecto Educativo de Escola – processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Machado, J., (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*(2.^oedição). Lisboa: Editorial Confluência e Livros Horizonte
- Martins, E.; Delgado, J.(2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: DAAP – ME.
- Neves, Arminda (2003). *Gestão na administração pública*. Cascais: Editora Pergaminho

- Nóvoa, António (coord.)(1995). Para uma análise das instituições escolares. Em Nóvoa, António (coord.). *As organizações escolares em análise*(2.^a edição). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Nóvoa, António (1995). "Nota de apresentação". Em Nóvoa, António (coord.)(*As organizações escolares em análise*(2.^a edição). Lisboa: Publicações D. Quixote, 9-11
- Pinhal, J., Viseu, J.(2001) A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia e administração e gestão – relatório sectorial 6 em Barroso, J, (2001) *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/> (consultado em 4-10-2004)
- Ramos, C.(1999). Os contractos de autonomia e a repolitização da escola: As lógicas de intervenção da administração Educativa. Em Afonso, A., Ramos, C., Roque, H., A. J.(1999) *O que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA
- Roldão, M.(199). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa:DEB, Ministério da Educação
- Roque, H. (1999) *Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contracto de autonomia*, em Afonso, A., Ramos, C., Roque, H., A. J.(1999) *O que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA
- Sanches, M. (2000). Da Natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas em Costa, J., Mendes, A., Ventura, A.(Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Sarmiento, M.(1998). Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno. em Diogo, F.(org.) *Regulamento interno e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA (3-23)
- Sarmiento, M.(1999). Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional na escola, em Carvalho, A., Alves, J., Sarmiento, M., *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA (3-23)

- Sarmiento, M.(2000). *Autonomia da escola – Políticas e prática*. Porto: Edições ASA
- Silva, E.(2000). *Gestão estratégica e projecto educativo em Costa*. J., Mendes, A., Ventura, A.(org.) *Liderança estratégica nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade
- Silva, J. (2003) *“A formação Contínua de Professores - Contradições de um modelo”* em MORAES, PACHECO e EVANGELISTA (coord.) *Formação de Professores Perspectivas educacionais e curriculares* (p 105-160). Porto : Porto Editora
- Sousa, A.(1990). *Introdução à Gestão – Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo
- Thinér, G., e Lempereur, A. (Org.) (1989). *Dicionário Geral de Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70
- Verdasca, J.(2002) *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes* (Tese de Doutoramento)
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições ASA
- Zabalza, M.(1997). *Planificação e desenvolvimento do currículo na escola*. Porto: Edições ASA
- <http://www.fronesis.org/jlc/archivos%20para%20descargar/DESCENTRUBA.pdf>

Legislativas

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro

(Estatuto do ensino particular e cooperativo)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

(Lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei 287/88, de 19 de Agosto

(profissionalização em serviço dos professores dos ensinos preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

(Regime Jurídico da Autonomia das Escolas)

Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro

(regulamento provisório dos conselhos pedagógicos)

Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio

(Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares)

Despacho 133/ME/93, de 1 de Junho

(Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação)

Despacho n.º 147-B/96, de 1 de Agosto

(Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho

(reordenamento da rede escolar através da associação e ou agrupamento de escolas)

Despacho n.º 130/ME/96

Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho

(Gestão flexível do currículo)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - RAAG)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio)

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio

(Gestão flexível do currículo)

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro

(Organização e gestão curricular do ensino básico)

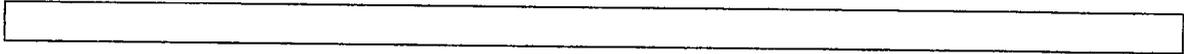
Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro

(Estatuto do aluno do ensino não superior)

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

(Sistema de avaliação do ensino e da educação não superior)

Anexo 1



**OBJECTIVOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NO
AGRUPAMENTO M E NA ESCOLA B**

ENTREVISTAS

<p style="text-align: center;">Objectivos</p> <p>Conhecer a opinião dos entrevistados quanto a:</p>	<p style="text-align: center;">Perguntas</p>
<p>À emergência do processo de elaboração do projecto educativo.</p>	1. Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?
	2. Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?
	3. Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?
	4. Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?
<p>Ao envolvimento dos diferentes actores na elaboração e avaliação do projecto educativo.</p>	5. Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?
	6. Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?
<p>À estruturação e conteúdo do projecto educativo.</p>	7. Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?
<p>Ao modelo organizacional e de funcionamento da escola previsto no projecto educativo:</p> <p>Quanto á participação dos diferentes actores na vida da escola;</p>	8. Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?
<p>Quanto ao modelo organizacional e as suas influências na vida da escola.</p>	9. Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

Anexo **2**



ENTREVISTAS REALIZADAS NO AGRUPAMENTO M

ENTREVISTAS REALIZADAS NO AGRUPAMENTO M

Entrevistado: Presidente do Conselho Executivo

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 – *Surgiu da necessidade que todos sentíamos nas reuniões que tivemos. O Conselho Executivo tomou essa iniciativa. Depois o Conselho Pedagógico agarrou a situação e daí saiu a intenção de elaborar o projecto educativo.*

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 – *(Esta questão obteve resposta na anterior)*

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 – *Foi a necessidade de construir um documento de orientação para a escola, definir linhas de orientação para a acção da escola.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 – *Foi feita uma consulta aos pais e encarregados de educação. Os professores também se pronunciaram. Dessas consultas foi feita uma síntese e daí foi definida a linha que se deveria seguir.*

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 – *A iniciativa foi do conselho executivo, mas todo o processo foi liderado pelo conselho pedagógico e muitas decisões foram tomadas em reuniões de articulação curricular onde estavam todos os professores, depois de termos recebido opiniões dos pais e outros parceiros. Depois o resto do trabalho foi liderado pelo conselho pedagógico onde foram criadas alguns grupos de trabalho.*

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 – *Para além do órgão próprio da escola foram criados grupos de trabalho.*

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – *Não é, talvez, o projecto educativo ideal mas houve um esforço no sentido de que reflectisse as linhas de orientação que queríamos para a escola. Quanto à estrutura esta parece-me bem.*

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – *Considero boa a participação dos pais. Mas como a consulta para o projecto educativo foi feita por questionário, estes sentiram-se envolvidos no assunto.*

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 – *Tem tido reflexos positivos na vida da escola. Todos os outros projectos desenvolvidos em função do projecto educativo obtiveram grande sucesso. Refiro que estamos, ainda, a terminar o segundo ano do projecto educativo e do mandato do conselho executivo.*

Entrevistado: Presidente do Conselho Pedagógico

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 – *O órgão de gestão estava a terminar o seu mandato e tinha um projecto educativo que também terminava o seu período de vigência. Entenderam que seria importante analisar, avaliar e equacionar um novo projecto ou a reformulação daquele. O Conselho Executivo propôs a um núcleo de pessoas que reflectisse com o que fazer e o que fazer. Houve várias reuniões, especialmente em Conselho Pedagógico, ou seja o Conselho Executivo propôs ao Conselho Pedagógico.*

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 -. *A decisão de elaboração foi do órgão de gestão ou seja, a decisão de iniciar o processo de reformulação do projecto educativo anterior ou da elaboração de um novo. Depois de analisado o projecto educativo anterior, aí começaram a entrar todos os professores no processo, trouxeram propostas para a reunião de Conselho Pedagógico mas emanadas das coordenações de ano, na perspectiva da elaboração de um novo projecto.*

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 – *Decorreu da análise do projecto educativo anterior.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 – *A avaliação do anterior, perceber se realmente iríamos partir de uma construção nova mas tendo por base o que já se tinha feito ou se iríamos ampliar o período de vigência do anterior. As conclusões levaram a perceber que deveríamos fazer de novo uma auscultação às famílias.*

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 – *O processo de elaboração foi liderado por um grupo que saiu do Conselho Pedagógico. A liderança foi do conselho pedagógico, um grupo de pessoas que foi recolhendo informação e organizando-a.*

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 – *A informação foi levada pelos membros do Conselho Pedagógico às pessoas que cada um representa, ou seja, difusão de informação. Nos casos em que esta estratégia não funcionou tanto, é porque ainda não há uma verdadeira cultura de participação dos pais, porque eles ainda não estão muito presentes. Faltam muito nos órgãos em que têm assento. Como depois foi feito um questionário que os meninos levaram ou lhes foi entregue nas reuniões com os professores, já que a participação dos pais nessas reuniões é muito grande. E aí houve uma boa participação dos pais. O delinear das primeiras orientações do projecto educativo saiu mesmo do parecer que os pais deram, da forma como responderam às questões a que responderam, embora o questionário não fosse muito exaustivo. Fizemos duas questões simples que permitisse dar um parecer sobre a escola a nível interno e a abertura da escola ao exterior. Essa orientação veio dar referências para delinear assim o global do projecto.*

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – *O projecto parte de um diagnóstico que envolveu bastante os vários intervenientes da escola. Num determinado momento da elaboração foi complicado, pois há várias visões de projecto educativo e não foi fácil acertarmos numa ideia. Uns têm a ideia de projecto educativo como um documento mais extenso que engloba tudo; outros têm a ideia de um projecto educativo como um documento mais sintético, mais prático, mais útil, para que quem chega de novo à escola consiga consultar e compreender como a escola vê o seu projecto educativo e a educação que faculta aos miúdos. Isso é que foi mais complicado mas conseguiu-se chegar a um documento de consenso pelo menos entre as pessoas que permanecem na escola. Uma outra dificuldade é a mobilidade do corpo docente porque, muitos professores sabem à partida que a seguir não vão estar na escola. Os auxiliares de acção educativa não são do Ministério da Educação e estão sempre a mudar de um mês para o outro. Esta situação é mais grave nos auxiliares de acção educativa do que nos professores.*

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 - *A participação dos pais resulta ainda de quando é solicitada. Têm pouca iniciativa e ainda não ganharam espaço de acção dentro da escola. Vêm muito à escola para se manifestar quando estão descontentes, vêm quando o professor os chama, vêm quando são solicitados para uma festa. Há outra participação que os pais não têm ainda muito que é a da iniciativa própria. Mas temos tentado alterar as coisas. Colaboram quando são solicitados. Nos órgãos em que têm assento ainda não entendem muito o que é a sua participação. Faltam muito às reuniões do Conselho Pedagógico que acontece uma vez por mês. Quem participa mais é o representante dos pais que representa o jardim-de-infância. Na escola o representante da autarquia participa e colabora muito mas penso que não há ainda um trabalho articulado ou seja, participam por solicitação ou por pedido mas não é aquele projecto que se diga "esta é a linha e a autarquia entrosa também com as questões", embora se possa dizer que é uma autarquia bastante colaborante. Tentam corresponder e facultar os meios.*

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 - *Tem imprimido um certo dinamismo, tem conseguido mexer. O que eu propus era que se fizesse uma formação interna sobre "Projecto Educativo" e como torná-lo dinâmico. Porque ainda não tem esse dinamismo. Algumas pessoas ainda não compreendem que o projecto educativo se operacionaliza através do plano de actividades e, há ainda uma visão daqueles que há uns anos faziam um projecto educativo para "existir" e depois o que se fazia na escola não tinha nada com o projecto educativo. Parece haver também alguma relação destes aspectos com a mobilidade das pessoas.*

Entrevistado: Presidente da Assembleia de Escola

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 – *Quem assumiu foi o Conselho Executivo, que trouxe para a coordenação da articulação curricular (onde todos os professores têm assento a discussão sobre a necessidade de um projecto educativo na escola. Não seguiu o caminho da hierarquia.*

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 - .(Esta questão obteve resposta na P1)

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 – *Em primeiro lugar para dar cumprimento à lei e depois definirmos uma linha orientadora que guia todo o agrupamento naquele sentido.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 - *Fizemos uma consulta aos pais quando estes vieram buscar a avaliação final. Nós tínhamos duas perguntas: que necessidades tiveram em relação à cidade e que propostas de temas que gostassem que os filhos estudassem. Essa foi a estratégia para não fazermos um projecto educativo sem um contexto de base que podia não interessar à comunidade educativa, nomeadamente aos pais. Nós perguntámos o que eles entendiam necessário. Isso fez parte da estratégia.*
(resposta à pergunta 6)

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 –

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 – A resposta está incluída na resposta da pergunta 4

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – *O projecto educativo não está extenso. Tem o essencial do que deverá ter. Está de fácil leitura e contempla todos os aspectos que os pais focaram como necessidade que sentiam em estudar e conhecer. Neste caso, envolvia a cidade.*

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – *A participação é muito pouca, há um absentismo muito elevado da parte dos pais na representação na Assembleia de Escola.*

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 - *Teve muita influência, uma vez que a nossa escola é muito aberta à comunidade educativa, porque temos muitos momentos ao longo do ano lectivo em que mostramos o que por cá se vai fazendo. Os pais começaram a vir à escola não só para falar dos filhos mas pelos projectos e isso tem sido muito positivo. A participação nos órgãos também, apesar de na Assembleia ser diferente, dos cinco apenas um vem sempre. Em termos de escola eles participam. A escola, os professores, devem ser os primeiros a dar o primeiro passo para que os pais se sintam bem em cá vir.*

Entrevistado: Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 – *Quem tomou a decisão foi o órgão executivo da escola.*

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 – *Foram os órgãos competentes da escola, com base em algumas questões e dúvidas que surgiram ao longo do ano lectivo, principalmente por parte dos professores.*

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 – *Pela necessidade de um guia, uma linha de orientação, penso que foi por isso. Eu, apesar de conhecer e ter colaborado no projecto educativo de forma activa como mãe de uma criança, na altura das entrevistas colaborei e depois também na respectiva aprovação do mesmo.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 - *Todos os pais foram consultados. Havia um questionário em que as pessoas respondiam ao que estava ou não correcto, que linha deveria seguir a escola, o que se deveria ensinar aos miúdos. Houve efectivamente consulta.*

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 – *Penso que foi um grupo de professores, mas não tenho a certeza se foi um grupo de professores ou o órgão directivo da escola.*

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 - *Sim. Se não houvesse essa estratégia nunca me teriam feito o inquérito, não teriam perguntado a minha opinião. Poderia ser um documento oficial da escola aprovado em Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola e passar por cima dos outros elementos activos da escola.*

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – *Lembro-me que foi aprovado há algum tempo (2 anos). São linhas orientadoras. Penso que há uma parte do projecto que tem sido cumprido. Havia muitas dificuldades em elaborar tarefas conjuntas e convergentes. Daí a necessidade de fazer um projecto educativo para que toda a gente estivesse a trabalhar para o mesmo fim e não divergirem. O conteúdo resulta das respostas ao inquérito.*

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – *Para além do órgão da escola, a associação tenta sempre estar e acompanhar. Não é possível fazer tudo o que se quer. Há falta de meios, principalmente monetários. A autarquia comparticipa e tenta inserir-se no meio da escola.*

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 – *Aquilo que expectável está a ser cumprido razoavelmente. O projecto é importante para a coesão e convergência dos esforços das diferentes partes.*

Entrevistado: Representante da Autarquia

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 - *Foi o Conselho Executivo que tomou a decisão e a liderança de elaborar o projecto educativo.*

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 - *(Esta questão obteve resposta na anterior)*

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 - *Por iniciativa de imposição da lei e porque reconheceram que é importante ter um projecto educativo uma vez que sendo um agrupamento de escolas ... um projecto educativo que seja comum às escolas do agrupamento.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 - *Dentro da escola foram criadas algumas etapas mas, na Assembleia falou-se que se iria criar um projecto educativo e criou-se uma equipa de trabalho e depois foi para aprovação na Assembleia.*

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 - *Para quem está na escola é fácil responder a esta questão. Eu já não me lembro de quem foram as pessoas que lideraram. O projecto educativo já vai feito, vai para aprovação, verificámos aquilo tudo. A equipa que liderou já não me recordo.*

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 - *O Conselho Executivo comunicou que tínhamos que fazer um novo projecto educativo porque o outro tinha chegado ao fim e que iriam dar andamento a esse processo. Seria criada uma equipa de trabalho que iria liderar o processo e que mais tarde iria à Assembleia. Certamente que houve estratégia mas eu não me*

recordo. A nível de Assembleia não foi definida por nós qualquer estratégia. Entre os órgãos da escola concerteza que houve.

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – Está muito bem estruturado e tem tido um bom reflexo, pois nestes dois anos que passaram o que temos visto é uma grande envolvência entre a escola e o meio. Foi bem estruturado e tem sido apreciado por pessoas fora da escola, pela comunidade. As actividades têm envolvido muito a comunidade. É um projecto educativo muito aberto, muito bem pensado, é a opinião das pessoas de fora. Foi importante para as aprendizagens dos alunos que fizeram visitas à Câmara no âmbito do projecto educativo, para conhecerem as entidades, as estruturas do concelho. Foi interessante as perguntas que fizeram. Foi muito bem preparado. Estão (a escola) a atingir os objectivos que têm muito claros, bem definidos, É um bom projecto educativo.

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – Entre eles e a comunidade e entre a comunidade e a escola. É muito bom a participação entre a comunidade e a escola.

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 - Criou muita dinâmica e interesse por parte dos alunos. No desfile de Carnaval que envolveu alunos em que o tema era as profissões, os alunos tiveram que fazer busca sobre as pescas e a indústria conserveira. A maneira como fizeram essa pesquisa ... os pais estavam muito envolvidos com aquilo, na ajuda, nos fatos ... criou uma relação forte com a comunidade. Este projecto educativo foi muito mais rico do que o outro. A temática também é fácil, ajuda, há informação, eles podem trabalhar muito. Foi um projecto muito feliz. A escola funciona em função do projecto educativo. É um projecto educativo que é cumprido e que a Assembleia verifica através dos planos de actividades. Vamos analisando trimestralmente e desenvolvendo o plano. A temática foi feliz e ajudou na concretização dos objectivos.

Anexo 3



ENTREVISTAS REALIZADAS NA ESCOLA B

ENTREVISTAS REALIZADAS NA ESCOLA B

Entrevistado: Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 – *Foi o Conselho Executivo há alguns anos atrás e eu, enquanto formadora de uma acção de formação do projecto “Viva a Escola”, onde fizemos formação sobre o projecto educativo Aí esteve a origem do projecto educativo. Depois, na escola, fizemos acções de formação em que quase todos os intervenientes na escola participaram no levantamento das problemáticas da escola. Este foi o primeiro projecto educativo da escola. Depois, o actual projecto educativo teve por base o anterior. O que fizemos agora foi como que uma reformulação do nosso projecto educativo.*

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 - *Neste projecto educativo não houve uma primeira tomada de decisão, foi uma adequação à nova realidade da escola.*

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 – *Com base na avaliação do projecto educativo inicial fomos ver quais eram os problemas actuais para então tentar colmatar esses problemas. Não foi para cumprir a legislação, mas tem a ver com a nossa maneira de ser e de estar na escola. Consideramos que o projecto educativo é um documento de trabalho importante na nossa escola.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 – *A decisão partiu do órgão de gestão que impulsionou a dinâmica de reformulação do anterior projecto educativo.*

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 – *O conselho executivo encaminhou o processo que, desta vez, não foi tão alargado, foi ao nível do conselho pedagógico e eu considero que a participação deveria ter sido alargada aos outros intervenientes da escola. Agora a participação foi maior ao nível dos professores do conselho pedagógico.*

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 – *Desta vez não houve estratégia e também não houve a participação. Penso mesmo que algumas pessoas não conhecem o projecto educativo. Para que as pessoas o conheçam é necessário que participem na sua elaboração e que sintam os problemas e que tentem encontrar estratégias para os resolver. De momento, está a decorrer a avaliação do projecto educativo que tem envolvido uma série de professores. O projecto educativo já está mais divulgado. Todos os projectos curriculares de turma, tudo o que fazemos na escola tem a orientação do projecto educativo. Houve uma lacuna neste triénio quanto á participação. Como há pessoas novas na escola é necessário familiarizá-los com a realidade da escola. De um modo geral temos conseguido e o balanço é positivo.*

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – *Para além da reformulação de há três anos, o projecto educativo voltou a ser reformulado porque considerámos que o documento não era esclarecedor. A própria estrutura não era funcional, por isso demos-lhe outra organização. Está mais simples, tem uma leitura fácil e está melhor organizado. Temos vindo a melhorá-lo e avaliá-lo todos os anos, com uma equipa permanente. Isto faz com que as pessoas o conheçam melhor.*

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – *A participação dos pais é uma das nossas problemáticas e a falta de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. Temos procurado, com algumas actividades, trazer os pais à escola, mas é difícil. Mesmo os representantes dos pais em cada turma, eles ao fim e ao cabo*

representam o seu próprio filho. Temos um projecto que apresentámos à associação de pais no sentido de, em conjunto, construir algo para ver de que forma os pais poderiam participar mais ao nível dos próprios conselhos de turma. Os auxiliares de acção educativa não têm uma participação muito activa para além do seu trabalho do dia a dia

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 - De alguma forma ele tem contribuído, pela alteração do próprio documento, na procura de uma fácil leitura. Temos procurado melhorar o documento. De início não sabíamos sequer como o elaborar.

Entrevistado: Presidente da Assembleia de Escola

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 – *O Conselho Executivo iniciou o processo e se me recordo depois seguiram-se os procedimentos até chegar à Assembleia de Escola. À Assembleia de Escola praticamente, já chegou como proposta e nós apenas fizemos alterações pontuais.* (Genericamente responde também à questão 2)

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 - (Esta questão obteve resposta na anterior)

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 - *Em primeiro lugar tinha que ser a parte regulamentar, ... depois foi conseguir fazer qualquer coisa que servisse a escola e não ficar para os outros verem. Foi um documento para a escola se poder guiar.*

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 – *Os professores discutiram em departamento e depois pelo Conselho Pedagógico.*

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 – *Parece que foi em grupo criado para fazer o acompanhamento do processo.*

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 – *Houve participação através dos órgãos da escola.*

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 – *Acerca dos projectos educativos eu tenho alguma desconfiança, até que ponto são exequíveis. Para parecer uma coisa muito bem elaborada exigem muito dos projectos. Prefiro os que são escassos mas que, no final, ficam*

plenamente concretizados e depois é possível apontar novas etapas. O projecto educativo responde e vai ser positiva a avaliação.

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – Os professores participam mais do que há uns anos participavam. Os funcionários estão cada vez mais sensibilizados. Os encarregados de educação continuam a participar os que já participavam, os outros continuam a não participar, as razões podem ser diferentes. O projecto educativo estimula a participação, mas é fora da escola que se criam os entraves à participação dos encarregados de educação. As entidades patronais não estão sensibilizadas para deixar que os pais se desloquem à escola.

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 – A estrutura não sendo a ideal é a possível que facilita a participação. Acredito que seja possível melhorá-lo.

Entrevistado: Vice Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação

Foi entrevistado o Vice-presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação porque o Presidente há algum tempo não exerce o cargo.

Depois de iniciarmos a conversa com o nosso entrevistado, este referiu que o Presidente é que participava nas reuniões da Assembleia de Escola e que ele não estaria com o conhecimento total da situação. por isso apenas nos respondeu às questões 8 e 9

P1 - Como foi tomada a decisão de elaborar o projecto educativo?

R1 -

P2 - Quem assumiu a decisão de elaborar o projecto educativo?

R2 -

P3 - Que razões estiveram subjacentes a essa decisão?

R3 -

P4 - Que etapas antecederam o processo de elaboração do projecto educativo?

R4 -

P5 - Quem liderou o processo de elaboração do projecto educativo?

R5 -

P6 - Foi delineada alguma estratégia no sentido de envolver os diferentes órgãos e pessoas no processo de elaboração do projecto educativo?

R6 -

P7 - Qual a sua opinião quanto à estrutura e conteúdo do projecto educativo?

R7 -

P8 - Como avalia a participação dos diferentes actores na vida da escola?

R8 – *O grande problema é a participação dos pais. Os pais são jovens. É complicado saírem do local de trabalho. Para se conseguir um representante dos pais na turma, depende muito da habilidade do Director de Turma e não passa daí a participação. Os professores trabalham durante o dia, o que coincide com os horários dos pais. O pai aparece na escola quando há problemas porque o director chama. Os problemas do básico é a segurança, as escolas estão mal situadas. A legislação apela à participação mas isso fica pelo caminho.*

P9 - Em termos globais como avalia o modelo organizacional definido no projecto educativo e as suas influências na vida da escola?

R9 – *Eu falei com o presidente da associação. Nós fizemos muitas reuniões mas do que se falou foram os problemas do dia a dia.*

Entrevistado: Representante da Autarquia na Assembleia da Escola

Não foi possível realizar esta entrevista porque, de acordo com a informação recolhida junto do Presidente da Assembleia de Escola, o representante da autarquia nunca compareceu às reuniões da Assembleia de Escola