



**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**Departamento de Pedagogia e Educação**

*O Projecto Educativo: Plano de Desenvolvimento da Escola*

**(VOLUME I)**

Tese para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação  
apresentada à Universidade de Évora

Por  
Paulo Renato dos Santos Silva

Orientador: Professor Doutor. José Lopes Cortes Verdasca

**Évora 2010**



**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**Departamento de Pedagogia e Educação**

*“O Projecto Educativo: Plano de Desenvolvimento da Escola”*

**(VOLUME I)**

Por  
Paulo Renato dos Santos Silva

**Mestre em Ciências da Educação**  
**Especialização em Administração e Organização Escolar**  
**Universidade Católica Portuguesa**



186433

Orientador: Professor Doutor. José Lopes Cortes Verdasca

**Évora 2010**

## **Resumo**

O presente estudo tem por objectivo conhecer o Projecto Educativo de Escola, através da análise longitudinal dos discursos e das práticas dos actores, no sentido da sua apropriação enquanto plano estratégico do desenvolvimento da escola como organização.

A metodologia assenta na vertente qualitativa, conjugada com uma abordagem quantitativa. O estudo de caso foi a estratégia de pesquisa utilizada e os instrumentos de recolha de dados recaíram na análise documental, nomeadamente: actas; inquérito por questionário e entrevistas a docentes com responsabilidades institucionais.

Os resultados demonstram que os actores, apesar de uma certa incoerência entre os discursos e os registos da vida organizacional e pedagógica da escola, consideram o Projecto Educativo da Escola como documento nuclear e instrumento estratégico do desenvolvimento da organização escola.

Esta aparente dualidade, sendo reveladora de uma certa tensão entre discursos e registos das acções, não retira ao Projecto Educativo de Escola a sua força como um elemento configurador da dinâmica organizacional e pedagógica da escola.

## **Abstract**

### **The Educational Project: A Plan for the School's Development**

This project has as its main goal the study of the School's Educational Project, through the longitudinal analysis of the discourses and the practices of the involved actors, in the sense of its ownership while strategic plan of the school's development as an organization.

The used methodology is based on the qualitative aspect, combined with a quantitative approach. The case study was the chosen research strategy and the instruments used to collect data had as a basis the document analysis, namely: minutes, question-based surveys and interviews to teachers with institutional responsibilities.

Despite the fact that there is a certain inconsistency between the speeches and the records of the school's organizational and pedagogical life, the results show the actors agree that the School's Educational Project is a vital document and a strategic instrument of the development of the school's organization.

This apparent duality does not withdraw the power of the School's Educational Project as one of the configurative elements of the school's organizational and pedagogical dynamics, even though it reveals a certain tension between speeches and records of the actions.

## **Agradecimentos**

No dicionário de Língua Portuguesa, a palavra *agradecimento*, significa “ (...) gratidão; reconhecimento; recompensa...”.

As palavras acima mencionadas são insuficientes para dignificar todos que directa ou indirectamente manifestaram o seu precioso apoio neste enriquecedor percurso de levar a bom porto esta investigação. Todos, mas todos, contribuíram para que esta tese fosse realizada. Deixo-lhes, aqui, o meu profundo e sentido agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, meu orientador, toda a dedicação, disponibilidade, sensibilidade e encorajamento que constantemente manifestou, apoiando-me, aconselhando-me, incentivando-me e recebendo-me sempre com a maior das cordialidades. Muito obrigado, Professor!

Em segundo lugar, à minha esposa, que esteve sempre presente, incentivando-me e acompanhando-me em todos os momentos desta investigação.

Em terceiro lugar, agradeço a todos os elementos que participaram neste estudo, tanto ao nível dos inqueritos, como das entrevistas. Destaco a minha colega Lígia Pereira pelo precioso contributo na revisão final do texto, e o meu colega José Moniz pela sua solícita ajuda na tradução para a língua inglesa do resumo desta investigação.

Em quarto lugar à minha restante família: mãe, irmã e sogros, que estiveram, em todo o momento, disponíveis e contribuíram para que esta caminhada aliciante tivesse um final feliz.

A todos um agradecimento sincero e profundo. Muito obrigado!



## Índice

<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>V</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – A ESCOLA</b>	<b>6</b>
<b>1. Da centralização à autonomia</b>	<b>7</b>
<b>1.1. A Escola no período da Gestão Democrática</b>	<b>7</b>
<b>1.2.A Escola no regime de Autonomia</b>	<b>19</b>
<b>2. A crise da Escola ou a Escola em crise</b>	<b>32</b>
<b>2.1. O aparecimento dos Projectos Educacionais como resposta educativa</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II – O PROJECTO EDUCATIVO E A ESCOLA</b>	<b>36</b>
<b>1.Origem etimológica do termo</b>	<b>37</b>
<b>2. Noção de Projecto</b>	<b>38</b>
<b>3. Tipologia do Projecto</b>	<b>40</b>
<b>4. A História do Projecto Educativo: do seu desenvolvimento até aos nossos dias</b>	<b>42</b>
<b>4.1. Alteração do papel do Estado perante a Sociedade</b>	<b>42</b>
<b>4.2. A História do Projecto Educativo em Portugal</b>	<b>46</b>
<b>4.2.1. Referências Legais Expressas</b>	<b>46</b>
<b>4.2.2. Referências legais não expressas</b>	<b>51</b>
<b>4.2.3. Propostas</b>	<b>52</b>
<b>4.3. O Projecto Educativo das Escolas – Análise Organizacional</b>	<b>52</b>
<b>4.3.1. Os Projectos nas organizações</b>	<b>52</b>
<b>4.3.2. O Projecto e a gestão estratégica</b>	<b>58</b>
<b>4.3.3.O Projecto e a liderança</b>	<b>59</b>
<b>4.4. O Projecto Educativo de Escola – Desenvolvimento</b>	<b>61</b>
<b>4.4.1. Clarificação de conceitos ou elementos caracterizadores</b>	<b>61</b>
<b>4.4.2. Construção do Projecto Educativo de Escola</b>	<b>64</b>
<b>5. O Projecto Educativo como elemento configurador de toda a dinâmica escolar</b>	<b>67</b>
<b>5.1. O Projecto Educativo e os recursos humanos</b>	<b>67</b>
<b>5.2. O Projecto Educativo e os recursos materiais</b>	<b>70</b>
<b>5.3. Projecto Educativo e os recursos financeiros</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO III – O PROJECTO EDUCATIVO, OS DOCUMENTOS ASSOCIADOS E OS ÓRGÃOS DE GESTÃO INTERMÉDIA</b>	<b>75</b>
<b>1. O Projecto Educativo e o Regulamento Interno</b>	<b>75</b>
<b>2- O Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola</b>	<b>82</b>
<b>3. O Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades</b>	<b>89</b>

<b>4- O Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Turma</b>	<b>94</b>
<b>5- O Projecto Educativo e o Conselho Pedagógico</b>	<b>99</b>
<b>6- O Projecto Educativo e os Departamentos Curriculares</b>	<b>106</b>
<b>7- O Projecto Educativo e o Conselho dos Directores de Turma</b>	<b>113</b>
<b>8. Os actores locais organizados e a interpretação dos normativos</b>	<b>121</b>
<b>CAPÍTULO IV – O PROJECTO EDUCATIVO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA ESCOLA</b>	<b>134</b>
<b>1.O Projecto Educativo e a melhoria da Escola</b>	<b>135</b>
1.1. As características do Projecto Educativo	135
1.2. Os contributos do Projecto Educativo para a melhoria da qualidade da Educação na Escola	141
1.3. As interações dos actores com O Projecto Educativo	159
<b>2.O Projecto Educativo e as margens de decisão institucional</b>	<b>164</b>
2.1. O Projecto Educativo e a recentralização	164
<b>CAPÍTULO V – METODOLOGIA DO ESTUDO</b>	<b>178</b>
<b>1.Fundamentação da opção metodológica</b>	<b>179</b>
<b>2. A Amostra do Estudo</b>	<b>183</b>
<b>3. Inquérito por Questionário</b>	<b>185</b>
3.1. A génese do Inquérito	185
3.2. Os Pressupostos do Inquérito por Questionário	186
3.3. A estrutura do Inquérito por Questionário	188
3.3.1. As diferentes partes do Inquérito	188
3.3.2. A Escala	190
<b>4- A Entrevista</b>	<b>194</b>
<b>5. Análise de Conteúdo</b>	<b>198</b>
<b>CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>201</b>
<b>1. Análise e interpretação do Inquérito por Questionário</b>	<b>202</b>
1.1. Perfil Sócio – Gráfico dos inquiridos	202
1. 2. Perfil das Actividades que Os inquiridos desempenham na Escola – Contexto Organizacional	208
1.3. Os Professores e o Projecto Educativo	220
1.3.1. O Projecto Educativo e a orientação aos resultados	220
1.3.2. O Projecto Educativo e a orientação à prestação do serviço educativo	223
1.3.3. O Projecto Educativo e a orientação à organização e gestão escolar	227
1.3.4. O Projecto Educativo e a orientação à liderança	231
1.3.5. O Projecto Educativo e a orientação à capacidade de auto – regulação e melhoria da Escola	235
1.4. A hierarquia dos projectos	243
<b>2. Análise e interpretação das Entrevistas</b>	<b>248</b>

<b>3. Análise documental das actas</b>	<b>257</b>
<b>3.1. Conselho da Comunidade Educativa</b>	<b>262</b>
3.1.1 – Análise global do Conselho da Comunidade Educativa	271
<b>3.2. Conselho Pedagógico</b>	<b>273</b>
3.2.1. Análise global do Conselho Pedagógico	285
<b>3.3. Departamentos Curriculares</b>	<b>286</b>
3.3.1. Departamento Curricular de Ciências Exactas da Natureza e Tecnologias	287
3.3.2. Departamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais	299
3.3.3. Departamento Curricular de Línguas	312
3.3.4. Departamento Curricular de Expressões	324
3.3.5. Análise Global dos Departamentos Curriculares	336
<b>3.4. Grupos Disciplinares</b>	<b>337</b>
3.4.1 Grupo Disciplinar de Português	338
3.4.2. Grupo Disciplinar de Francês	350
3.4.3. Grupo Disciplinar de Inglês	362
3.4.4. Grupo Disciplinar de Matemática	374
3.4.5. Grupo Disciplinar de Físico – Química	386
3.4.6. Grupo Disciplinar de Ciências Naturais	398
3.4.7. Grupo Disciplinar de História	410
3.4.8. Grupo Disciplinar de Educação Visual e Tecnológica	422
3.4.9. Grupo Disciplinar de Educação Visual	433
3.4.10. Grupo Disciplinar de Educação Física	446
3.4.11. Análise global dos Grupos Disciplinares	457
<b>3.5. O desempenho</b>	<b>459</b>
<b>4. As coerências e incoerências dos discursos</b>	<b>469</b>
<b>Conclusão e Recomendações</b>	<b>481</b>
<b>Referências Bibliográficas e Documentais</b>	<b>490</b>
1. Livros e artigos	490
2. Legislação e outra documentação	504

## Índice de Gráficos

Gráfico I – Distribuição dos sujeitos quanto ao género .....	202
Gráfico II – Distribuição dos sujeitos quanto à idade .....	203
Gráfico III – Distribuição dos sujeitos quanto à situação profissional.....	204
Gráfico IV – Distribuição dos sujeitos quanto ao tempo de serviço (absoluto) .....	205
Gráfico V – Distribuição dos sujeitos quanto ao tempo de serviço (na escola).....	206
Gráfico VI – Distribuição dos sujeitos quanto ao grau académico.....	207
Gráfico VII – Distribuição dos sujeitos quanto ao grupo de recrutamento .....	208
Gráfico VIII – Distribuição dos sujeitos quanto ao nível de ensino.....	210
Gráfico IX – Distribuição dos sujeitos quanto ao número de níveis que leccionam .....	211
Gráfico X – Distribuição dos sujeitos quanto ao número de turmas .....	212
Gráfico XI – Distribuição dos sujeitos quanto ao número de alunos .....	213
Gráfico XII – Distribuição dos sujeitos quanto ao número de cargos desempenhados .....	214
Gráfico XIII – Distribuição dos sujeitos quanto ao horário .....	215
Gráfico XIV – Trabalho em equipa.....	216
Gráfico XV – Motivos para trabalhar em equipa .....	217
Gráfico XVI – Motivos para não trabalhar em equipa.....	218

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro I – O Projecto Educativo e a Orientação aos Resultados .....</b>	<b>221</b>
<b>Quadro II – O Projecto Educativo e a Orientação à Prestação do Serviço Educativo .....</b>	<b>225</b>
<b>Quadro III – O Projecto Educativo e a Orientação à Organização e Gestão Escolar .....</b>	<b>229</b>
<b>Quadro IV – O Projecto Educativo e a Orientação à Liderança .....</b>	<b>233</b>
<b>Quadro V – O Projecto Educativo e a Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola.....</b>	<b>237</b>
<b>Quadro VI – A hierarquia dos Projectos.....</b>	<b>243</b>

## **Introdução**

O Projecto Educativo de Escola assume desde, há décadas a esta parte, um papel preponderante e estratégico nos discursos educativos. Esta centralidade atribuída ao documento, tanto nos normativos como nas instituições educativas, permite, aos actores apreendê-lo como uma das figuras distintas, no seio das organizações educativas, em Portugal. Esta figura associada à política educativa que norteia cada escola, enquanto organização, rompe dinâmicas de individualismo e de isolamento, permitindo a abertura de corredores de debate, espaços de diálogo, áreas de intervenção e zonas de reflexão, tendentes a uma constante interrogação sobre a realidade escolar.

Neste âmbito, a investigação sobre o Projecto Educativo da Escola torna-se pertinente devido à própria configuração do documento que, continua, desde sempre, a gerar ampla discussão, no seio do sistema educativo português e mais concretamente na escola portuguesa. O seu contínuo contributo para a melhoria da qualidade da educação, de cada estabelecimento de ensino, manifesta-se como um factor relevante a ser estudado. A sua actualidade é marcada por diversos indicadores dos quais se salientam nomeadamente: publicações recentes sobre o assunto; palestras em universidades relacionadas com a temática; artigos em revistas da especialidade; acções de formação relacionadas com o Projecto e o seu permanente espaço na política educativa portuguesa. A sua importância advém do estatuto que, as escolas e os actores consubstanciam no terreno. Assim, muitos docentes continuam a trabalhar e a acreditar, diariamente, neste tipo de Projecto vinculando – o deste modo, a uma forma de participação activa na concepção, elaboração e implementação do Projecto Educativo de Escola. Este proporciona o surgimento de espaços de diálogo entre os diversos intervenientes importantes para a consolidação do documento. Outro dos indícios para justificar a importância do tema é a posição do Ministério da Educação ao atribuir-lhe de acordo com o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, uma posição cimeira, como instrumento de autonomia do estabelecimento de ensino. A reforçar a importância do documento encontra-se a actividade da Inspeção-geral da Educação que realiza múltiplos relatórios de avaliação externa onde inclui nos seus parâmetros o Projecto Educativo de Escola. Esta tríade, Ministério da Educação, Escola e Actores, justifica o estatuto que o documento, conserva junto dos seus principais interlocutores.

No âmbito deste quadro de intervenção, procura-se dar resposta nesta investigação a uma questão central:

- Como é que o Projecto Educativo é percebido pelos diversos actores escolares, de modo a tornar-se num verdadeiro plano de desenvolvimento da escola?

Assim, torna-se oportuno inscrever como objectivos, do presente estudo, os seguintes:

- verificar se a escola através dos seus actores atribui ao seu Projecto Educativo um estatuto de primazia dentro do estabelecimento de ensino;
- inferir se os actores com responsabilidades institucionais percebem o Projecto Educativo da sua escola como um verdadeiro instrumento de gestão estratégica;
- constatar se os discursos dos actores são coerentes relativamente ao modo como é tratado o Projecto Educativo na escola em estudo;
- analisar se o que a escola inscreve na sua memória, consubstancia-se numa prática coincidente por parte dos actores e dos órgãos que os representam.
- concluir se o Projecto Educativo da Escola em estudo é na perspectiva dos actores um elemento unificador de todas as estruturas da escola, conferindo singularidade e identidade escolar.

No intuito de atingir os propósitos da investigação, achou-se pertinente optar por uma Escola Básica e Secundária.

No campo das opções metodológicas, a investigação realiza o cruzamento entre as duas metodologias de investigação: a qualitativa e a quantitativa. Esta escolha teve em conta o complexo contexto que envolve toda uma escola, onde a junção destes dois métodos pareceu a mais adequada. Assim nesta perspectiva focaliza-se, por um lado, uma abordagem em profundidade da realidade escolar e, por outro, uma análise mais alargada e de superfície. Os instrumentos de recolha de dados foram seleccionados tendo em conta os objectivos e as características do universo em estudo. A análise documental envolveu a consulta a oitocentas e trinta e oito actas aos mais diferentes órgãos de gestão e administração escolar e às estruturas intermédias de cariz pedagógico. Neste âmbito analisaram-se as actas do Conselho da Comunidade Educativa, do Conselho Pedagógico, dos quatro Departamentos Curriculares e dos Grupos Disciplinares constituídos por três ou mais elementos. Esta análise documental encerra um período de tempo de sete anos, desde 2001 a 2008. A lógica longitudinal subjacente a esta observação, permitiu verificar descrições das diferentes práticas bem como as acções dos actores. Outro instrumento de recolha de informação utilizado, no presente estudo, foi o inquérito por questionário aplicado a oitenta e oito docentes, num universo de noventa e seis professores, no ano

lectivo de 2008/2009. Por último, as entrevistas a sujeitos com responsabilidades institucionais no estabelecimento de ensino.

Em termos de organização, o presente estudo está estruturado em seis capítulos a que se segue uma conclusão e recomendações.

No capítulo I, “ A Escola “, aborda-se a época respeitante ao período da Gestão Democrática, dando enfoque à convocação dos actores para participar decisivamente na vida dos estabelecimentos de ensino. Após a fase revolucionária procurar -será entender os novos normativos que vinculam a administração escolar desde 1986. Este capítulo finaliza com uma menção aos projectos educacionais que, surgem como, uma possível, resposta educativa.

O capítulo II, “ O Projecto Educativo e a Escola “, aborda, em primeiro lugar, a origem etimológica do termo, Projecto, a sua noção e diferente tipologia. Seguidamente, tenta- se compreender o percurso do Projecto Educativo de Escola, desde a sua origem até a actualidade, com a atenção centrada não só através dos normativos existentes mas também, analisando a força ou a fraqueza dos actores no terreno. Através da análise organizacional procura-se depreender da forma como os projectos influenciam as organizações escolares, analisando o pulsar das organizações e aprendendo a visão estratégica e a liderança dos projectos. Neste capítulo é abordado ainda a problemática da construção do Projecto Educativo de Escola, explicitando os diversos passos que o mesmo encerra. A terminar procura-se conhecer as relações entre o documento e os vários tipos de recursos: humanos, materiais e financeiros.

No capítulo, III “ O Projecto Educativo, os documentos associados e os órgãos de gestão”, é estabelecida uma relação entre o Projecto Educativo de Escola e os documentos, que norteiam a vida de cada estabelecimento de ensino tais como: Regulamento Interno; Projecto Curricular de Escola e Plano Anual de Actividades. Nesta perspectiva, procura-se, também, as conexões entre o Projecto Educativo de Escola e os diversos órgãos existentes na instituição escolar respectivamente: Conselho Pedagógico; Departamentos Curriculares e Conselho de Directores de Turma.

No capítulo, IV “ O Projecto Educativo como instrumento de melhoria da escola” são focalizadas as características do documento, os seus contributos para a melhoria da qualidade da educação na escola e as interacções que, os actores realizam com o documento. Analisaram-se os resultados da avaliação externa das escolas, realizada em 2007, através dos relatórios da Inspeção-geral da Educação, para aferir a importância dada ao documento pelos diversos estabelecimentos de ensino. A finalizar este capítulo,



com o recurso a diversos autores de referência no seio da administração educacional, tenta-se entender a ligação entre os conceitos de centralização, desconcentração e recentralização com a evolução do Projecto Educativo de Escola.

No capítulo, V “ Metodologia do Estudo”, que integra a parte empírica da presente investigação, justifica-se a decisão tomada quanto à metodologia e aos seus objectivos. Apontam-se os pontos fortes e os pontos fracos da estratégia de pesquisa utilizada. Tenta-se explicitar o porquê da escolha da escola que serve de suporte ao estudo. As opções respeitantes aos instrumentos de recolha de dados recaíram na análise documental, no inquérito por questionário e na entrevista. Apresenta-se a justificação do método de amostragem utilizado tanto na entrevista como no inquérito por questionário. Quanto a este último instrumento de recolha de informação explicita-se a sua génese, os seus pressupostos, os seus objectivos e aborda-se as diferentes partes do inquérito e o tipo de escala utilizada. Seguidamente, aborda-se a entrevista como técnica de inquérito, os seus objectivos, o público-alvo que, serviu de suporte ao estudo, terminando o capítulo com a explicitação teórica de uma técnica de tratamento de análise das informações – análise de conteúdo - que foi utilizada na investigação.

No capítulo VI, “ Análise e interpretação dos resultados”, estruturado em quatro partes, designadamente: resultados das entrevistas e dos questionários; análise documental; e coerências e incoerências dos discursos. Assim, procurou-se analisar e interpretar cada um dos elementos referenciados. Posteriormente, através do cruzamento das actas, das entrevistas e do inquérito por questionário, apuraram-se convergências e divergências interpretativas e discursivas consoante os papéis desempenhados.

Na Conclusão, pretende – se evidenciar os resultados obtidos, suportados através de uma reflexão aprofundada sobre os aspectos mais marcantes desta relação, estabelecida entre os actores e o Projecto Educativo da escola em estudo. Desta ligação emerge um conjunto de características que, constituem um quadro de referência do Projecto Educativo, como um verdadeiro plano de desenvolvimento da organização. Esta correspondência é suportada pelos discursos, práticas e acções dos actores, que embora nem sempre coerentes, proclamam o Projecto Educativo da sua escola como um elemento central para o evoluir da organização. Elegem-no como a figura central do estabelecimento de ensino em estudo. Apresentam-se, recomendações com o objectivo de que, o estudo sobre a percepção dos docentes relativamente ao Projecto Educativo como plano de desenvolvimento da escola, continue e, assim, se possa cada vez mais aperfeiçoar, este documento fundamental, para a vida nas escolas. Por último, surgem as

limitações do estudo, inerentes a qualquer processo de investigação, onde se procura explicitar, as fronteiras da presente investigação.

O estudo apresenta resultados que destacam o estatuto atribuído pelos actores escolares, ao Projecto Educativo. Apontam o Projecto como um documento essencial e imprescindível para melhorar a organização escolar de que fazem parte e, deste modo, contribuir para se tornar, efectivamente, num verdadeiro plano estratégico que a organização escola necessita.

## **Capítulo I – A Escola**

## **1. Da centralização à autonomia**

### **1.1. A Escola no período da Gestão Democrática**

A Escola herdada do período do Estado Novo revela a inexistência de algo parecido com o Projecto Educativo. Todavia, não descarta a possibilidade de alguns docentes, isoladamente não tentarem, fazer nascer, dentro das escolas, projectos inovadores, com qualidade, sucesso e objectividade.

A queda do regime que vigorou em Portugal de 1926 a 1974 significou, pela sua importância, abrangência e amplitude, profundas mudanças em todos os sectores da sociedade portuguesa. Para Pedro (2002), «Com o 25 de Abril, consubstancia-se um estado democrático de direito, com um novo quadro político, ideológico, económico, social e cultural.» (p.119). O dealbar deste fenómeno convocou a população para grandes manifestações de júbilo contagiada por um horizonte de desejos a construir e um conjunto de esperanças a conquistar.

A Revolução de Abril, ao libertar a população de um regime ditatorial e ao pôr fim a uma guerra colonial que tanto desperdício custou ao país, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, soltou os sentimentos de revolta de muitos portugueses, tolhidos nas ideias e aprisionados nas decisões.

Daqui se infere um desbloqueamento da sociedade, conjugado com as novas características de um regime que estava a dar os primeiros passos numa realidade nova e complexa: a democracia acarretou consigo consequências de grande alcance em todo o edifício educativo que norteava o nosso país.

A escola, essa entidade organizativa, tão importante, complexa e abrangente, palco de inúmeros debates e amplos confrontos, durante este período, teria de estar em primeiro plano, ao serviço da construção de um estado democrático e de uma sociedade livre, pluralista, formando jovens para uma realidade emergente e transportando consigo uma auréola de significado e de significância num sistema a ser construído praticamente pela raiz. Como refere Godinho (1975):

«O Estado totalitário legou-nos uma escola destrozada. Escola ordenada em função de finalidades obsoletas – a defesa de uma mitologia oficial anacrónica, a inserção numa sociedade ultrapassada, sem liberdade e sem justiça – ou então reduzidas à formação de técnicos necessários ao amontoar de lucros da oligarquia.» (p.7)

Reforçando esta perspectiva, mas enquadrando-a na Administração do Sistema educativo, Grácio (1981) esclarece que «...a vastidão e o peso de um aparelho cuja centralização, hierarquização e uniformidade não facilitava a inovação...é um legado da administração salazarista-caetanista» (p.106).

Pelo exposto, era necessário modificar toda uma estrutura arcaica, obsoleta e ineficaz para outra, onde o edifício primasse pela mudança, pela jovialidade e pela diferença.

Apesar de todos os esforços, o núcleo duro do nosso sistema manteve-se durante bastante tempo e ainda revela traços significativos desse tipo de organização Fernandes (2003) acentua as características do nosso sistema educativo: «uma administração centralizada e hierarquizada, a escola como serviço periférico do Estado, a gestão burocrática, um currículo uniforme e uma organização pedagógica para todas as escolas.» (p.36)

No entanto, houve momentos em que as características estremeceram perante uma realidade que ultrapassava a vertente educativa e atingia todos os sectores da sociedade. A instabilidade, a insegurança e o medo que focalizaram determinadas organizações, entre as quais a escolar, transmitiram uma pretensa fragilidade do poder central perante a periferia e a força desta última perante o centro, factores que contribuíram decididamente para que o poder das escolas, pela primeira vez, estivesse concentrado nelas próprias, mais concretamente nas mãos de professores, pais e alunos.

Este corporativismo dos actores educativos quase que imobilizou o Estado. Para Lima (1998), «O Estado em crise...transitoriamente paralisado e aparentemente desfeito foi mantido entre parêntesis, na reserva mas de prevenção para mais tarde recuperar e ser refeito». (p.223)

Esta conjuntura de agitação e de fraqueza estatal transformou as relações entre o Estado e as escolas. No denominado período revolucionário assistiu-se a uma simbiose entre as políticas educativas e os «valores de inspiração socialista ou socializante» (Grácio, 1981, p.108). O mesmo autor, que foi Secretário de Estado de Orientação Pedagógica entre Julho de 1974 e Julho de 1975, faz a defesa deste período, acrescentando que:

«...não seria de esperar que o rompimento com a repressão e a exploração da ditadura se fizesse na boa paz, nem que o sector educativo formal pudesse furtar-se à desorganização social mais ou menos generalizada que se reflectiu nas tensões e indeterminações ao nível do

poder político, as quais por sua vez, nela se projectaram.» (Grácio, 1981, p.108)

Neste enquadramento, o essencial por que lutavam os diversos protagonistas, por vezes, com meios menos apropriados, era a construção de um ideal de democracia dentro da escola portuguesa. As assembleias-gerais, o voto por dedo no ar, os conflitos dentro de cada estabelecimento de ensino, os saneamentos (por vezes injustos), a indisciplina, são vectores que se inserem num contexto de uma democracia directa e de uma autogestão que contribuiriam, por um lado, para tornar o sistema ingovernável, e por outro, para a consciencialização dos perigos de uma democracia que, obrigatoriamente, tinha de ter os seus limites.

Godinho (1975) refere que: «A escola é uma associação... Todos têm que exercer as suas funções respectivas, ... não podemos ter cada escola como um feudo independente: a escola responde perante a Nação.» (p.20)

Este período dito revolucionário, apesar das inúmeras vicissitudes, dos excessos e das lutas incessantes pelo poder nas escolas, teve contribuição decisiva para convocar os actores para o dealbar de inúmeros projectos dentro das mesmas, talvez nem sempre coerentes, nem sempre interligados, nem sempre como um todo, mas tiveram o grande relevo de constituírem um gérmen, que, mais tarde, iria dar os seus frutos, num verdadeiro projecto global de escola. A participação, o trabalho em conjunto, a discussão, a crítica, o planeamento, a estratégia, a novidade, são conceitos que implicam uma forte ligação entre os elementos. Do exposto, depreende-se um processo conjunto por parte dos actores na construção de projectos.

Para Tripa (1994):

«Assistiu-se, depois da "" Revolução dos Cravos ", a uma explosão de tensões acumuladas durante anos. O sistema educativo e a própria vida das escolas alterou-se profundamente ... De todo o lado, surgiram, propostas de inovação pedagógica, de uma nova atitude educativa, baseada na relação entre os diversos participantes na vida da escola.» (p.32)

As propostas de inovação pedagógica e a relação entre os actores que mais directamente eram convocados para participar na vida escolar, tiveram um enorme alcance no desmoronar de uma cultura de passividade, inércia, resignação e conformação com o estabelecido ou imposto, permitindo a criação dos alicerces para uma cultura de participação, de diálogo, de afirmação nas ideias da democracia, da solidariedade e liberdade.

Uma escola com esperança, com sentido, com significado, com significância, com novidade, com vontade, com identidade, com valores, com pessoas, era uma novidade a construir num cenário educacional onde havia ainda e, apesar dos esforços de todos, muito para fazer. A vontade de construir depressa e bem um aparelho logístico que permitisse que todos tivessem acesso à escola foi uma das maiores dificuldades, dada a grande procura da educação por camadas sociais que, anteriormente, já reclamavam a educação para todos, para uma ascensão social cada vez mais necessária para muitos e contrariada por alguns. A tudo isto teve de responder a escola durante o período revolucionário. Tarefa difícilíssima, dados os constrangimentos acima mencionados, que obstruiu que tudo fosse realizado.

Para Grácio (1981), referindo-se ao período revolucionário «...a "crise " mais importante em Portugal foi, e ainda é, o da multidão de excluídos que durante decénios ficaram fora do sistema educativo, ou pouco se demoraram nele» (p.100)

A afirmação acima mencionada reflecte que faltava realizar muito pela educação do nosso país, não bastavam as ideias corajosas e inovadoras, era preciso criar condições, tanto humanas como físicas e materiais, para levar por diante a educação a todos.

Grácio (1981) enumera as realizações:

«a)Alteração em todos os graus e ramos de ensino dos conteúdos da aprendizagem...b) Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado...c) Transformação das relações institucionais no aparelho de ensino...d) Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global...e) Cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social» (pp.106-107)

Em todo este período, o Estado manteve uma situação expectante, mais por imposição do que por convicção. No entanto, teve sempre em mente, de acordo com a sua filosofia, um controlo total e absoluto da situação educativa no nosso país. Soube esperar para agir em conformidade com o seu código de conduta. Não esqueceu as suas raízes, não descuroou as suas ideias, não abandonou os seus princípios, não abdicou dos seus valores e não renunciou ao seu papel. Esteve adormecido, mas não moribundo, e mostrou-se sempre atento e preocupado com o que se passava, desferindo, quando a oportunidade surgisse, o normativo que melhor se enquadrava perante o cenário educacional em que se vivia.

Inferre-se que a produção legislativa começou a invadir as escolas sempre com a preocupação de deter o poder em qualquer situação.

Em 1974, surge o Decreto – Lei nº 221/74, de 21 de Maio, aprovado pelo I Governo Provisório, que vem legalizar as Comissões de Gestão eleitas após o 25 de Abril.

No artigo 1º, poder-se-á encontrar o seguinte:

«Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão do estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974»

Depreende-se, a partir do artigo, uma possibilidade futura de nova legislação sobre a temática, em que se remete para a participação dos vários actores, mas tendo sempre em atenção a força e a subordinação destas comissões ao poder central.

Este diploma, com apenas cinco artigos e uma introdução breve, vem regularizar/normalizar todo um quadro de gestão escolar que preocupava seriamente o Ministério, não só pelas características como foi criado, mas, essencialmente, pelas consequências que daí poderiam advir. O decreto prospectiva um novo relacionamento entre as escolas e o poder central. A tentativa de retorno ao centro é evidente. Uma leitura atenta do artigo 5º, do supracitado documento refere que: «Todas as dúvidas surgidas na aplicação do presente diploma serão resolvidas por despacho do Ministro da Educação e Cultura.» As escolas terão de esperar por novo despacho do Ministro para esclarecimento de eventuais dúvidas. Esta viragem é decisiva, se antes do decreto, cada escola esclarecia as suas dúvidas com ela própria, sem precisar (propositadamente) do ministério da Educação, agora tem de esperar para aplicar e não decidir para resolver. Este decreto, apesar de curto nas palavras, é significativo no seu conteúdo e esclarecedor na sua substância.

Para Formosinho (2003), o referido decreto «simboliza uma tímida afirmação do poder central sobre as escolas...No entanto, em várias escolas " as comissões de gestão " ... desenvolvem processos de democracia directa» (p.23)

Lima (1998), aludindo ao decreto 221/74, de 21 de Maio afirma que:

«Parece evidente a tensão entre a administração central que concede transitoriamente mas tem em perspectiva uma ulterior forma de organização que acautele os seus poderes e as iniciativas autogestionárias que seguem os seus diferentes cursos.» (p.236)

O autor supracitado considera muito importante este diploma «talvez mais por aquilo que revela e menos pelo que regulamenta» (Lima, 1998, p.236).



Juntamente com a auto-gestão escolar, vai-se afirmando um conjunto de actores: professores, alunos e pais, que, organizados em associações ou sindicatos revelam novas exigências, outros poderes de decisão ao nível das escolas e a tudo que directa ou indirectamente lhes diz respeito. Este sentido corporativo e de pertença à organização contribuiu para o nascimento de novas reivindicações, algumas das quais correndo o risco de facilitismo, rapidamente condenado por instâncias superiores. Como refere Godinho (1975), «Recusemos a facilidade de fazer o jeito a todos quantos querem aproveitar estes momentos de natural confusão para resgatarem a preguiça e se instalarem na irresponsabilidade» (p.10)

O poder central, na senda do controlo, vai continuar com produção legislativa, neste caso concreto, o decreto 735-A/74, de 21 de Dezembro, sobre a gestão democrática dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário, no tempo do ministro Manuel Rodrigues de Carvalho.

Este normativo apontava para a normalização das instituições de ensino em Portugal e tinha diferentes nuances do decreto anterior. Na introdução, poder-se-á ler o seguinte: «O presente decreto – lei ...visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos ...segundo moldes que...salvaguardem a seriedade do processo democrático». Em primeiro lugar, a comissão de gestão é substituída pelo conselho directivo, no artigo 1º, refere-se que «Os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário são os seguintes: a) Conselho directivo, b) Conselho pedagógico, c) Conselho administrativo». Para Formosinho e Machado (2000), «...aquele Decreto-Lei regula os órgãos de gestão criando uma nova morfologia organizacional com o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo no topo...» (p.35). Em segundo lugar, o Conselho directivo é constituído por vários actores educativos, o artigo 2º refere a constituição do conselho directivo: «...representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento». Em terceiro lugar, a representação dos alunos estava condicionada, o artigo 4º ponto 1 é disso exemplificativo: «Não haverá representações de alunos no conselho directivo nos estabelecimentos onde funcionem apenas os 1º e 2º anos do curso normal do ensino preparatório.». Em quarto lugar, existe um acumular de funções que recaem sobre o Presidente do Conselho Executivo. O mesmo é Presidente do Conselho Pedagógico, da Secção Disciplinar do referido conselho e Presidente do Conselho Administrativo. No artigo 24º lê-se que «A presidência do conselho pedagógico caberá ao presidente do conselho directivo...». O artigo 25º ponto 2 alínea a) indica que é

ao «presidente do conselho pedagógico, a quem competirá a presidência da secção disciplinar» e o artigo 29, ponto 2, menciona que «o presidente do conselho administrativo será o presidente do conselho directivo».

Machado (2003) refere, a propósito deste normativo, que «Se antes do Decreto-lei 735-A / 74, de 21 de Dezembro, a participação era espontânea e estava centrada nos actores, a partir deste normativo ela passa a estar centrada nos órgãos» (p.53). Vicente (2004) menciona que «Através do Decreto-Lei nº735-A/74, de 21 de Dezembro, pretende recuperar-se a centralização burocrática e retomar o controlo das escolas.» (p.125)

O gérmen da participação espontânea, muito dada ao eclodir de projectos nas escolas, devido ao seu carácter globalizante, aglutinador e de cunho inovador, parece ter decaído, com a morfologia deste decreto, ao legislar as funções dos órgãos, descurando o papel dos actores na vida da organização escolar. Infere-se, pelo exposto, que este normativo não teve o acolhimento desejado pelas altas esferas do poder central, visto que, apesar da tentativa de coarctar a participação e a decisão dos actores, em muitas escolas, esses predicados continuaram a fazer parte do labirinto organizacional em que se moviam as escolas. Lima (1998) menciona que «as assembleias deliberativas resistirão e muitos poderes de direcção continuarão a ser exercidos nas escolas, não só por resistência, mas também por falta de regulamentação mais precisa.» (p.277). O insucesso, em parte deste decreto é corroborado por Formosinho e Machado (2000):

«Esta tentativa de *normalização democrática* da vida das escolas não goza de condições de sucesso, dada a sua precocidade relativamente ao que se passava na sociedade...e inscreve-se na linha de retorno da centralização concentrada e burocrática que o Decreto – Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, ajudará a restaurar.» (p.35)

O poder central não poderia, durante muito mais tempo, ficar impávido e sereno, deixando as escolas entregues a si próprias, interrogando, perspectivando, decidindo o que para elas eram as melhores soluções para os diversos problemas. O tentáculo do centro sobre a periferia pairava cada vez com mais insistência, acutilância e sentido de oportunidade. Para Revez (2004), referindo-se a este normativo, «...já a administração da educação ensaiava tentativas de normalização (...) procurando assegurar o controlo da escola e da sua própria reorganização.» (p.51)

Este empreendimento de controlar as escolas, através deste decreto, é patente na «minuciosa regulamentação, quer, por um lado, dos processos eleitorais, quer, por outro,

da constituição dos órgãos previstos. Patenteia-se, neste Decreto, uma alteração no sentido da mudança e da integração da escola.» (Revez, 2004, p.51)

Este decreto, apesar das críticas que o assolaram, teve o mérito de despertar os actores educativos para os cargos de administração e gestão escolar, visto que, após o mesmo, o número de conselhos directivos eleitos aumentou significativamente e criou o cimento organizacional necessário para a implementação de um novo decreto-lei, na senda deste, mas mais meticoloso na sua organização, directo nos seus avisos e burocrático nas suas atitudes. Conceitos como centralização, burocracia, participação, democracia, eleições, escrutínio secreto, cruzam-se num sistema tendente a um forte controle por parte da administração central sob a égide de uma expressão que tudo transforma, tudo resolve e tudo mantém: Gestão democrática.

Como é norma no nosso sistema de ensino, antes de se entender se algo é passível de melhoria, muda-se e cria-se nova legislação, sem se avaliar o que foi feito anteriormente e daí tirar os dividendos necessários. O novo Decreto – Lei 769-A/76 surge sem terem sido avaliados os resultados do Decreto 735-A/74, de 21 de Dezembro. O novo decreto, da autoria do ministro da Educação, Eduardo Sotto Mayor Cardia, pertencente ao I Governo tendo logo na introdução uma crítica expressa ao não cumprimento do Decreto-lei anterior relança a discussão sobre o período revolucionário, mencionando, na introdução que «É tempo já ...de separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que para ser verdadeiramente democrática exige responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente...». Esta postura de reprovar o que se passou anteriormente vai ao encontro do pormenor que este normativo demonstra, não só nas competências de cada órgão, mas regras da sua composição e a novidade de remeter para posterior legislação os regulamentos de dois dos principais órgãos dos estabelecimentos de ensino: o Conselho directivo e o Conselho pedagógico. Esta obsessão por regulamentar tudo e tudo o que tem a ver com a escola e os seus órgãos de decisão, enquadra-se na tradição da nossa administração, onde regulamentar é sinónimo de controlar, o que, por vezes, se torna secundário, graças aos actores e à sua potencial capacidade de tornear os normativos, quando estes vão contra os seus interesses.

Neste decreto 769-A/76, de 23 de Outubro, os órgãos principais de funcionamento da escola são, de acordo com o artigo 1º, «a) Conselho directivo b) Conselho pedagógico c) Conselho administrativo». O artigo 2º remete-nos para a composição do conselho directivo «...três ou cinco representantes do pessoal docente». Os estabelecimentos de

ensino só têm alunos no conselho directivo, desde «que ministrem cursos complementares.» (artigo 4º ponto 1).

No artigo 13º, são referidas as inúmeras competências do presidente do conselho executivo. Neste âmbito, Machado (2003) menciona que «A posição do Presidente do Conselho Directivo é ambivalente: por um lado, representa os professores que o escolheram ...por outro lado, representa a administração ...e faz dele o guardião do cumprimento das leis na escola». (p.54). No artigo 14 º, são referidas as competências do vice-presidente e, no artigo seguinte, as do vogal.

Este quadro normativo, em que as distribuições de funções por parte dos membros do conselho executivo são atentamente legisladas, significa um reforço claro e inequívoco do poder central em detrimento das comissões de gestão anteriormente eleitas em Assembleias, que são agora pura e simplesmente ignoradas, com o corpus legislativo deste decreto.

Outro órgão de suma importância e que o poder central teve o cuidado de estabelecer as suas balizas bem definidas é o conselho pedagógico. A este, de acordo com o artigo 24º, «...incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino.». «Para o exercício das suas atribuições, o conselho pedagógico apoiar-se-á ...nos docentes organizados em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina e ainda de ano e de turma». O órgão de gestão financeira é o conselho administrativo. No artigo 33º, estão mencionadas as suas competências, de entre as quais se salienta, na alínea b): "Aprovar os projectos de orçamento e a conta de gerência».

Para Lima (1998), «O segundo período marcado pelo "retorno do poder " e pela reconstrução... do paradigma da centralização é aberto do ponto de vista formal ...com a publicação do Decreto-Lei 769-A/ 76, de 23 de Outubro.». (p.227). Revez (2004) acentua os efeitos centralizadores deste documento e adianta que o mesmo vem ao encontro de vários objectivos estatais, tais como: «... a normalização da gestão escolar e a imposição de uma iniciativa disciplinar, bem como estabelecer mecanismos de subordinação entre a hierarquia superior e as escolas». (p.52). Vicente (2004) menciona que «As escolas não são entidades próprias, com práticas autónomas que reflectam a identidade própria de cada uma. Não seleccionam os seus profissionais, bem como os seus alunos.» (p.126)

O objectivo era que todos os actores educativos cumprissem a missão que lhes estava adstrita pelas diferentes cadeias do poder, que participassem nas eleições de uma maneira ordeira e pacífica e que as escolas voltassem a ocupar o papel que a Administração central sempre lhes destinou: a de serem meras delegações do poder

central, servindo para simplesmente cumprir o estabelecido, tendo a nobre função de socializar as crianças e os jovens que mais tarde vão ser inseridas no mercado de trabalho.

Esta relativa acalmia reinante nas escolas, com a publicação dos decretos anteriormente mencionados e tudo o que daí trouxe como consequência para a escola portuguesa, é criticada por Grácio (1981): «... a paz relativa das escolas e das comunidades envolventes ...é cómoda para quem manda, mas pobre de virtualidades criadoras.» (p.118)

Lima (1998) refere que «Na educação, poucos diplomas terão sido mais atacados, mas simultaneamente acatados durante tanto tempo, como o Decreto-Lei nº 769-A/76.» (p.274)

Inferre-se a partir da afirmação citada, a importância que este normativo representou para a educação portuguesa, não só pelo seu significado e abrangência, mas também pela sua longevidade, o que é raro, quando se trata de legislar em educação no nosso país.

Complementando o decreto-lei 769-A/76, de 23 de Outubro, vão surgir, posteriormente, duas portarias, a número 677/77 de 4 de Novembro, que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, e a número 679/77, de 8 de Novembro, que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário. Na pasta da Educação e Investigação Científica, continuava o ministro Mário Augusto Sotto Mayor Leal Cardia.

Na portaria respeitante ao Conselho Directivo, no seu ponto 1, é expresso que o mesmo «...é o órgão deliberativo..., exceptuada a competência específica do conselho pedagógico no que respeita à orientação pedagógica e do conselho administrativo em matéria de gestão financeira e orçamental.»

Em poucas palavras, estão claramente definidas as funções que competem aos três órgãos, de um lado, a função deliberativa, de outro a função pedagógica e, por fim, a função financeira. A preocupação por regulamentar é sinónimo de uma certa desconfiança em relação às escolas que se vêm privadas do espontâneo, do incerto, do probabilístico, tão necessários à realização de projectos inovadores que, geralmente, começam com uma ideia, envolvem vários actores e conseguem arrastar consigo grande parte da escola, não estando amarrados a regulamentações excessivas que os tolhe nas ideias e os inibe nas capacidades, dada a burocracia que os mesmos têm de enfrentar.

Esta portaria remete-nos, no ponto 2, para a composição e funcionamento do conselho directivo, no ponto 3, para as atribuições do mesmo órgão, merecendo especial

realce pela significância do seu conteúdo: «Cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor, resolvendo os casos do seu foro e comunicando os restantes aos competentes serviços do Ministério». Depreende-se pelo exposto, uma preocupação do Ministério em separar aquilo que é da sua exclusiva competência do que é confinado à escola, advertindo-a que tem de comunicar os assuntos que não são da sua esfera de acção. A sensação de nada escapar ao controlo do poder central volta em fases sucessivas a pairar nas escolas. A mão visível do Ministério da Educação é característica de um sistema que controla as decisões mais importantes e deixa para as escolas aquelas que não afectam o sistema. O núcleo duro das decisões está na posse do poder central enquanto que, nas suas margens, as escolas vão lutando por maior ou menor poder, dependendo esse das contingências de quem governa e do contexto em que se move. Para Lima (1998), com todos estes normativos, «Vencida a "normalização" foi instaurada a "normalidade". (p.279)

A portaria também nos remete, no ponto 5, para as competências dos membros docentes do conselho executivo. Cada membro tem as suas funções muito bem definidas, desde a constituição de turmas à organização do serviço de exames, passando pelo pedido de justificação de faltas do pessoal docente e não docente até à marcação de férias. A tarefa dos membros do conselho directivo é, esmiuçadamente, controlada, no ponto 5 desta portaria: «O desempenho de funções no conselho directivo não justifica as faltas dadas às actividades escolares, salvo quando se tratar de reuniões extraordinárias.»

No que se refere à portaria que regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico, o artigo 1 indica qual a função deste órgão, o artigo 2 o seu funcionamento, onde são proibidas as reuniões que coincidam com as actividades lectivas e diferencia as reuniões ordinárias das extraordinárias. Importantíssimo é o artigo 2.24: «O conselho directivo deve respeitar as recomendações do conselho pedagógico.» Parece existir um forte poder do conselho pedagógico dentro de cada estabelecimento de ensino e isso é indicativo do papel que o mesmo tem: «Ao conselho pedagógico incumbe a orientação pedagógica...promovendo a cooperação entre os elementos docentes e discentes de modo a garantir adequado nível de aprendizagem e conveniente formação dos alunos.» Nas atribuições deste órgão, podemos encontrar, na portaria, palavras como: participar, dar parecer, contribuir, propor, aperfeiçoar, promover, diligenciar, apoiar, sugerir, apreciar, analisar e actuar. Este caleidoscópio de conceitos revela a importância deste órgão no xadrez organizacional da escola portuguesa. No ponto 3, encontram-se as competências dos membros deste órgão, no ponto 4, as regras de procedimento disciplinar, no ponto 5,

encontram-se as penas disciplinares aplicáveis aos discentes, no ponto 6, a aplicação das penas e, no ponto 7, os órgãos de apoio do conselho pedagógico «São órgãos de apoio ao conselho pedagógico os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de turma, de directores de turma, de ano ou de curso.».

As atribuições acima mencionadas enquadram-se numa nova filosofia que está expressa na Constituição da República Portuguesa e que vai influenciar, de forma decisiva, o percurso educativo do nosso país. A Constituição enfatiza um projecto de sociedade assente em valores fundamentais como: a justiça, a liberdade e a solidariedade. Miranda e Silva (2004) evocam, a propósito:

«A Constituição continua sendo, após seis revisões constitucionais e a entrada de Portugal para a Comunidade Europeia e a passagem desta a União Europeia, além de tantas transformações registadas no País e no mundo, a mesma Constituição que a Assembleias Constitucional aprovou em 1976-porque uma Constituição consiste essencialmente num complexo de princípios e não de preceitos ...A Constituição continua sendo Constituição de liberdade e Constituição de solidariedade.» (pp.31-32)

A Constituição de 1976 foi um marco histórico em todos os sectores da vida portuguesa, inspirada em ideias democráticas, que trouxeram consigo a afirmação da democracia pluralista e representativa. A mesma garantiu um conjunto de direitos até aí inacessíveis aos portugueses: a igualdade perante a lei, as liberdades de expressão, de opinião, de reunião e de associação, o direito à greve e à organização sindical, o direito ao trabalho, à segurança social e à protecção da saúde, o direito ao voto e o direito à educação. Quanto a este último, de acordo com o artigo 74º, poder-se-á encontrar a seguinte afirmação: «O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao Ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar» Para Pedro (2002), «... pretendia-se acabar com todo o tipo de discriminações que ao nível do ensino se traduziam na introdução do ensino unificado, acabando assim com a dualidade de organização de estudos ...» (p. 120).

A forte preocupação com o ensino enquadra-se num novo tipo de Estado, denominado Estado Providência, profundamente activo e intervencionista, que reflecte um quadro compaginável com o direito de todos terem acesso ao ensino e à igualdade de oportunidades.

Como refere Pedro (2002), «Com a revolução do 25 de Abril, a educação foi devolvida às massas populares através da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades educativas.» (p.125)

Estavam criadas as condições legais para um exercício pleno de um Estado de direito democrático, onde os actores educativos, mais concretamente docentes e discentes «têm o direito de participar na gestão democrática das escolas nos termos da lei» (artigo 77º ponto 1). Existe, claramente, na Constituição de 1976, a vontade expressa do legislador em que os professores e alunos participem nos destinos da vida da escola. A escola passa a ser parte integrante de quem a habita, sendo governada por órgãos próprios que detêm o poder, dentro de um todo nacional, onde a pirâmide se encontra no Ministério da Educação. Esta problemática da participação envolve uma escola imbuída de um espírito renovado, com actores de diversas proveniências, uma nova cultura escolar, vaticinada para uma mudança que urgia favorável a projectos educacionais, com sentido, significado e significância em favor da própria escola onde estão inseridos. Esta mudança de direcção no trajecto educacional das relações entre periferia e centro cria um quadro propício a novos entendimentos, outras configurações e redobradas exigências que a conseqüente produção normativa poderá elencar.

### **1.2.A Escola no regime de Autonomia**

Neste, período, situado cronologicamente entre 1986 a 1998, a análise incidirá sobre a Escola em vários documentos cruciais para a sua interpretação e compreensão, de modo a estabelecer pontes de contacto entre a mesma e a produção de projectos educacionais que balizaram o sistema educativo português, naquele período. Daqui se infere que, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até ao Decreto – lei 115-A-/98, de 4 de Maio, passando pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pelo Decreto 43/89, de 3 de Fevereiro e pelo Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio, procurar-se-ão os pontos que se cruzam entre o centro e a periferia, deixando uma janela aberta para a possibilidade de emergirem as condições propícias ao surgimento de projectos identificadores de cada escola.

A autonomia, que tem dominado grande parte do discurso educacional, especialmente nos preâmbulos dos normativos, não tendo a respectiva correspondência na parte prática, por culpa dos próprios intervenientes, tanto do Poder central como das Escolas, é, na opinião de Martins (2006), «... um processo espacial e territorial. Trata-se



de enraizar a descentralização e a subsidiariedade. Não se trata de um quadro legal, mas de uma prática.» (p.49). Mais à frente, o mesmo autor menciona que, no que se refere à autonomia, «não se trata ...de um conjunto formal de regras abstractas, mas de uma conquista e de um compromisso permanente.» (Martins, 2006, p.50).

Esta luta começou com um documento marcante e de profunda mudança no sistema educativo português, afectando todos os actores educativos e as instituições, sejam centrais, locais ou regionais que foram influenciadas por ele.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República, em 24 de Julho, de 1986, publicada em Diário da República, em 14 de Outubro do mesmo ano, significou uma viragem profunda e marcante no nosso sistema educativo. A mesma abriu um ciclo na política educativa em Portugal e representou um notável esforço na procura de consensos, sempre tão difíceis, mas, ao mesmo tempo, tão necessários no xadrez educacional. Estava em causa a passagem de uma lógica centralizadora, de características positivistas, mecanicistas ou analíticas, para uma nova lógica de raiz descentralizadora e de pendor participativo. Esta lei, na opinião de Figueiredo (1998), «...define um projecto educativo societário...as suas finalidades consagram um equilíbrio entre o Homem, a Sociedade e o Conhecimento». (p.41)

No que se refere ao Modelo de Homem, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no entender de Rocha (1996), «...procura equilibrar dialecticamente os valores da personalização com os da socialização». (p.143). Este equilíbrio é para evitar que o pluralismo cultural leve ao separatismo político e à consequente ruptura da sociedade nacional.» (Rocha, 1996, p.142). A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 1º número 2, caracteriza a educação como «acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.». No artigo 4º número 42 menciona-se que «o sistema educativo responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.» Existe uma constante preocupação em formar os jovens em toda a sua plenitude. A liberdade, a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade caracterizam o Homem que se pretende formar, enquadrado numa escola que se quer digna e capaz de enfrentar estes novos desafios. Por consequência, o modelo de sociedade reinante na Lei de Bases apela a várias dimensões como a Unidade/Identidade/Universalidade, onde a liberdade, a democracia e a justiça são valores enfatizados. Como refere Pedro (2002), «Neste novo tipo de sociedade em projecto, a

educação funciona como a base necessária ao progresso social e humano.» (p.134) No artigo 2º, ponto 1, da citada lei é referido que «Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura». Este direito efectiva-se na «... democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (art.2º,ponto 2.). Se a este modelo de sociedade se enquadrar um novo tipo de saber, estão criadas as condições para uma realidade educativa mais consistente e atenta ao desenrolar dos acontecimentos que subitamente emergem à sua volta. O ideal de saber que está patente na Lei de Bases do Sistema Educativo, como menciona Pedro (2002), «...não diz respeito ao saber como um fim em si mesmo, mas articulado com o saber fazer e o saber ser.» (p.140). O artigo 7º, na sua alínea b), comprova a afirmação mencionada: «Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.»

O funcionamento de todos estes modelos depende da organização do sistema educativo. No artigo 3º, alínea g) constata-se que é necessário «Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações.» Inferem-se conceitos como: descentralizar, desconcentrar, participar, que compactuam com uma realidade nova, no sistema educativo português: Transferência de poderes do centro para a periferia. Concomitantemente, surge a participação dos actores na política educativa: «Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos .... na definição da política educativa , na administração e gestão do sistema escolar... em que se integram todos os intervenientes ...os alunos , os docentes e as famílias.» (artigo 3º alínea l). Esta alínea demonstra a importância que a Lei de Bases do Sistema Educativo atribui aos diversos protagonistas do sistema educativo, dando-lhe possibilidade legal de participar e decidir na política educativa. Para Lima (2006):

«Os princípios gerais relativos às práticas democráticas e participativas, bem como à descentralização das estruturas revelam-se bastante mais avançados do que as opções concretas fixadas na LBSE em termos de descentralização da administração escolar e de autonomia conferida às escolas.» (pp.14-15)

A Lei de Bases do Sistema Educativo impõe a substituição do modelo de administração pública da educação escolar. No seu artigo 45º, ponto 3, refere que «Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.». A alteração tem de ser efectiva e não se ficar pela boa intenção. Surge com a Lei de Bases do Sistema

Educativo um novo tipo de escola, que rompe com a antiga de carácter unidimensional, caracterizada apenas com o aspecto cognitivo, funcionando de igual modo todos os anos, aos mesmos ritmos, nos mesmos espaços e lugares, fechada ao meio em que se insere, aos seus problemas e ansiedades. A nova escola que a Lei mencionada advoga é, como refere Pedro (2002), aquela «que acentua o desenvolvimento global e harmonioso do aprendente, exige uma profunda reorganização pedagógica do espaço e do tempo escolares.» (p.136). A escola unidimensional não poderia convocar os jovens, docentes e restantes actores educativos, para uma nova realidade, mais abrangente, dinâmica e flexível. A escola, para ser palco de projectos, lugar de acção e receptáculo do conhecimento, tem de ter outra estrutura, uma nova fisionomia, um outro sentido e, essencialmente uma nova organização, em todas as suas vertentes. Este desiderato poder-se-á encontrar, quando foi criada, em 1986, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, onde a Resolução do Conselho de Ministros que a criou indica vários princípios orientadores fundamentais para a evolução da educação em Portugal, para sair do marasmo, da inércia e da complexa teia burocrática. De acordo com Patrício (1993), os princípios genéricos eram os seguintes:

- «a) A necessidade de descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional como no plano institucional;
- b) A intenção de modernizar o sistema de ensino, tanto na sua organização estrutural como nos métodos e técnicas da sua prática;
- c) O propósito de valorizar os recursos humanos disponíveis e assegurar maior exigência qualitativa ao serviço do ensino prestado.» (p.13)

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo realizou importantes trabalhos que englobaram vários domínios, entre 1986 e 1988, de entre os quais se salienta a " Proposta Global de Reforma ", publicada em Julho de 1988, dois anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Para Ferreira (2001), «Trata-se de um documento fundamental para se compreender o desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo» (p.108)

No entender de Fonseca (1997):

- «Na " Proposta Global de Reforma " a C.R.S.E. partindo da sua tese inicial que a educação assenta na pessoa do educando, clarifica que os princípios orientadores fundamentais em que assentam a reforma são cinco.» (p.4)

A educação para a liberdade e autonomia, educação para a democracia, educação para o desenvolvimento, educação para a solidariedade e educação para a mudança, são,

de acordo com os signatários da Reforma, os princípios orientadores. Quanto à educação para a liberdade e autonomia, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, refere que «os princípios superiores que presidem à educação são o da liberdade e autonomia» (1988, p.21) e, mais adiante, reafirma: «este duplo princípio cobre completamente a triplicidade dimensional do processo educativo: é princípio, é meio, é fim da educação.» (1988, p.21). Quanto à educação para a democracia, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, menciona que «A educação é incompatível com a organização autoritária da vida ...o sistema que na ordem política é a expressão do princípio da liberdade e da autonomia é a democracia.» (1988,p.22). Quanto à educação para o desenvolvimento, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, afirma que «A educação é um processo de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, actualizador das potencialidades do educando.» (1988,p.22) e, mais à frente, acrescenta que «o homem só se torna verdadeiramente e plenamente pela educação» (1988,p.23). No que se refere à educação para a solidariedade, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, afirma que «o princípio da solidariedade faz parte da matriz axiológica da civilização ocidental» (1988,p.24) e, mais adiante, salienta que «...a solidariedade deve constituir um vector fundamental da educação contemporânea.» (1988,p.24). Quanto à educação para a mudança, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma salienta, que «educar para a mudança é preparar as novas gerações para controlar e gerir a mudança, investigando científica e tecnologicamente, estimulando e desenvolvendo o espírito crítico e criativo...» (1988,p. 25).

Infere-se, a partir destes princípios orientadores da Reforma, uma formação completa e integral dos educandos, condição indispensável para o sucesso dos próprios e uma capacitação diferente dos vários actores e instituições para se aperfeiçoarem nas suas múltiplas vertentes.

Outra das preocupações da Comissão de Reforma do Sistema Educativo foi a democratização do sistema educativo. Neste contexto, o problema foi equacionado da seguinte forma: na organização estrutural, na lógica da sua administração, nos conteúdos da educação e ensino, no acesso à educação e ao ensino, na fruição dos seus serviços e actividades e nas oportunidades de sucesso.

Quanto à organização estrutural, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, (1988) refere que «A organização estrutural do sistema

educativo é a que a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece.» (p.27) e, mais à frente, menciona:

«Esta organização é só por si, um vasto programa de democratização educativa e social. O que a reforma educativa deve fazer é ...: dar realidade efectiva a essa estrutura, respeitando o seu espírito democratizador.» (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, p.27).

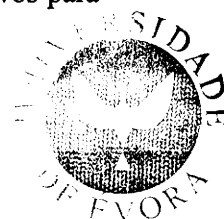
Quanto à lógica da sua administração, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, refere que «A lógica que tem presidido à organização e funcionamento do sistema educativo é na sua essência centralizadora...A lógica que se sobrepõe a esta é uma lógica descentralizadora.» (1988, p.29). Quanto aos conteúdos da educação e ensino, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, indica que «O programa educativo não pode limitar-se ao programa estritamente lectivo» (1988, p.31) e, mais à frente, adianta que «Tanto na dimensão lectiva estrita como na dimensão de complemento curricular ...devem os conteúdos da educação e ensino desenvolver o ideal da democracia.» (1988, p.31). Quanto à possibilidade de acesso aos diferentes segmentos, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, menciona que «A educação não é um bem qualquer; é um bem essencial à própria natureza humana do homem. Nesta perspectiva o direito à educação é parte integrante do direito a ser plenamente um homem» (1988,p.33). Quanto às condições de fruição dos serviços e actividades, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, adianta que «Não basta oferecer formalmente educação à população. É necessário oferecê-la em igualdade de condições de fruição» (1988,p.34). Por último, no que concerne às oportunidades de sucesso, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, defende que «A igualização de oportunidades de sucesso escolar e educativo, na perspectiva do sucesso pessoal de cada educando, exige a mobilização integral e permanente do sistema educativo.» (1988,p.35).

Pelo exposto, no que se refere à democratização do sistema educativo, existe uma evidente preocupação em democratizar, preocupação essa que se estende aos vários tipos de educação. Para isso é necessário alterar a vertente burocrática, centralizadora e homogénea do nosso sistema educativo, para que se encontre um novo modelo de escola mais apropriada e mais atenta às inúmeras diversidades, onde na mesma sejam incluídos todos os discentes, visto que o ensino é obrigatório, gratuito e universal, até uma certa altura, portanto é necessário que o mesmo chegue a qualquer canto do país, por mais

remoto que se situe, e que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso. Saliente-se uma vertente de justiça e de equidade em todas estas propostas, que pelo seu conteúdo, significado e abrangência merecem ser devidamente realçadas em prol de uma escola que se quer mais humana, solidária, justa e apta a consolidar novos conhecimentos, que vão dar origem a outros tantos projectos que enriquecem os que os fazem e enobrecem quem os pratica. E dentro deste quadro de rectidão surge uma preocupação com o sucesso. Para Ferreira (2001), «O sistema educativo para o sucesso foi...dos aspectos particularmente focados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo.» (p.109). O sucesso educativo e a condição pessoal, o sucesso educativo e a responsabilidade institucional, o sucesso educativo e a responsabilidade sistémica e o sucesso educativo e a responsabilidade social foram as tónicas dominantes dentro deste quadro educativo. Quanto ao sucesso educativo e à condição pessoal, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, salienta que «Cada ser humano tem direito ...à sua educação...Não é...a um sucesso educativo abstracto que cada um aspira e que tem direito, mas ao concreto sucesso da sua educação.» (1988,p.38).No que se refere ao sucesso educativo e à responsabilidade institucional, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, indica que «É preciso corrigir o dimensionamento de muitas escolas» (1988,p.39) e, além desta correcção, é «necessário apetrechar a generalidade dos estabelecimentos de ensino com os equipamentos ...mínimos» (1988,p.39). Quanto ao sucesso educativo e à responsabilidade sistémica, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, esclarece que «no interior do sistema educativo tudo tem a ver com tudo...As decisões políticas são da maior importância para o sucesso ou insucesso escolares ou educativos» (1988,p.41). Por fim, no que diz respeito ao sucesso educativo e à responsabilidade social, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, (1988) adianta que:

«O sistema educativo não é inteligível do sistema social. Com efeito o sistema educativo é parte da sociedade: existe como parte dela, para servir fins por ela determinados com os meios por ela postos ao seu dispor... A escola não pode ser desresponsabilizada pelo insucesso educativo..., porem ela recebe os educandos que a Sociedade lhes envia, nas precisas condições em que esta lhos envia.» (pp.42-43)

Daqui se infere uma atenta leitura do sucesso educativo, nas suas múltiplas vertentes, procurando encontrar soluções, partindo de diagnósticos válidos que, ao envolverem actores e instituições, vão ao encontro de possíveis desenlaces positivos para esta temática.



Um aspecto fulcral e que é determinante para a investigação é a problemática da Escola. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, na sua Proposta Global de Reforma, adianta que «O cerne da reforma é o acto educativo ...A Escola é, por conseguinte, o núcleo da reforma» (1988,p.48). A nova Escola que tanto desejava a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, consubstanciada nos articulados da Lei de Bases do Sistema Educativo, diferente, para melhor, da escola unidimensional, teve avanços e recuos, dúvidas e certezas, teoria e prática, mas, sempre, com a certeza que algo estava constantemente presente, não a deixando libertar-se dos seus ideais, nem prolongar-se nas suas reivindicações, ficando, sempre, o núcleo duro das decisões fora dela no Ministério da Educação que ao tanto legislar sobre autonomia, descentralização, contratos, projecto educativo, participação e inovação, mudança, se esqueceu do essencial: para uma nova escola são precisas duas condições; liberdade e responsabilidade, dentro de um todo nacional. Liberdade que implica saber decidir o que é necessário para aquela escola concreta, dentro do seu contexto, com os seus actores específicos. Este trabalho de casa implica problemas, diagnósticos, estratégias, metas e objectivos. Responsabilidade que implica conhecimento, estudos, persuasão e prestação de contas dentro da escola e fora dela, tornando-a um lugar de exigência, frontalidade, transparência e respeito, onde todos os seus intervenientes saibam o seu lugar, executem o seu papel e a tornem um local aprazível para a produção de conhecimento que se lhe exige.

Estas condições foram esquecidas, no contexto real, mas, na vertente normativa, existiram quase sempre. Exemplo disso é o tão estudado Decreto da autonomia, que na opinião de muitos, revolucionou a, escola e na de outros, deu-lhe apenas uma nova maquilhagem num rosto já cansado de muitos anos a usar o mesmo produto. Este Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, logo no início do seu preâmbulo, refere a necessidade de «inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local», e, mais adiante, reforça a ideia mencionando que «Entre os factores de mudança educacional incluem-se os da autonomia da escola» e uma nuance importantíssima é a indicação que «implementação da autonomia exige condições, recursos e apoios.»

Daqui se infere uma preocupação do poder central não só em reconhecer a centralização como factor negativo do nosso sistema de ensino, como aponta como solução a autonomia dos estabelecimentos de ensino, não deixando de evocar que para a mesma funcionar são necessários recursos.

No artigo 2º, ponto 1, do referido decreto, poder-se-á encontrar a definição de autonomia: «Entende-se por autonomia de escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes do processo educativo» e, no ponto 3 do mencionado, são explicitados os planos em que a autonomia se desenvolve: «planos cultural, pedagógico e administrativo». É de realçar que em matéria financeira não existe nenhuma competência inerente à escola.

Depreende-se uma profunda ligação entre a autonomia e um novo documento - Projecto Educativo -, cujas nuances vão ser analisadas no segundo capítulo desta investigação, cuja ligação compagina uma clara intenção de dotar as escolas de uma verdadeira autonomia que implica os actores e as instituições.

Para Formosinho e Machado (1999) referindo-se a este decreto-lei, «...cada escola ...de forma diferenciada, de acordo com as suas especificidades e a um ritmo cadenciado ...pôde aprofundar as margens de autonomia ao seu dispor» (p.110). Para Santos (2006), «O Decreto-Lei 43/89 estabelece a autonomia das escolas, como um dos factores preponderantes da administração educacional» (p.65). Costa entende este Decreto-lei «como um quadro teórico conceptual de referência legal a uma nova concepção de escola...assumindo por isso uma dimensão significativa do ponto de vista político e simbólico.» (2007, p. 78).

A importância que a literatura da especialidade atribui a este Decreto-lei é inequívoca. As bases para uma nova organização da escola portuguesa e para um assumir de responsabilidades por parte dos implicados no processo educativo é evidente, como também é relevante a importância dada aos projectos e a sua íntima relação com a autonomia. Este estreitar de relações entre o centro e a periferia convoca a escola portuguesa para novas exigências, outros caminhos e redobradas vontades. Afirmações como " desconcentração de funções e de poderes", " escola como entidade decisiva de rede de estruturas do sistema educativo", " A reforma educativa não pode realizar-se sem a reorganização da administração educacional", evocam uma nova atitude do poder central face à escola, tornando-a no espaço decisório de grande parte da política educativa que cabe à escola. O quadro legal estava feito, mas a vontade política fraquejou e, apesar de todas as virtualidades do documento, dele não se retirou tudo o que era necessário para tornar a escola portuguesa sinceramente diferente.

Se a autonomia foi mais no discurso legal, o poder central continuava a sua senda de atribuir novas responsabilidades e funções às escolas, agora com feições de mudança. Na



década de 90, surge o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio que estabelece o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré – escolar e dos ensinos preparatório e secundário. Este regime foi aplicado em 49 escolas e 5 áreas escolares em regime de experiência. No seu preâmbulo, poder-se-á encontrar o seguinte: «O presente diploma define um modelo de direcção e gestão que nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas». Dentro da mesma análise introduz um novo conceito: o de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e o do 1º ciclo do ensino básico. O mesmo documento, no preâmbulo, assenta as suas ideias «nos princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária» e o director executivo é designado através de concurso pelo conselho de escola. Esta tentativa de profissionalização da gestão escolar foi um dos factores mais relevantes no diploma, abrindo espaço a uma gestão com outros moldes: «O director executivo é obrigatoriamente um docente profissionalizado...devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar» (artigo 18º ponto 1). Os órgãos de administração e gestão são: «o conselho de escola ou conselho da área escolar, o director executivo, o conselho pedagógico, o conselho administrativo e o conselho de núcleo, nos estabelecimentos agregados por áreas escolares» (artigo 5º ponto 1).

Para Lima (2006):

«O "novo modelo" nada de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas, sendo neste domínio uma continuação do regime anterior. Ambos de resto se inscrevem na tradição política e administrativa centralizada e curiosamente ambos dependem exactamente do mesmo quadro jurídico formal, o qual em caso algum foi objecto de qualquer alteração ou medida de descentralização.» (pp.23-24)

De acordo com Costa (2007), referindo-se ao Decreto-lei 172/91:

«Contudo, não obstante as mudanças significativas em termos de estrutura organizacional da escola...não se poderão esperar alterações ...se a realidade global da administração não se modificar e se as escolas continuarem a manter uma situação de forte dependência do poder central.» (pp.81-82)

Este diploma apesar das suas potencialidades, foi alvo de críticas devido, ao discurso que transportava consigo não ter aplicabilidade na prática. Impõe-se especificar que nunca se poderá conceder uma verdadeira autonomia aos estabelecimentos de ensino, se não existir, da parte do poder central e também dos actores no terreno, vontade e

ambição para conquistá-la, precisando-se, para tal, de um quadro jurídico-formal que consagre uma verdadeira autonomia, consubstanciada numa descentralização responsável, evitando os excessos do poder local que, em alguns casos, poderão superar negativamente os do poder central, dando poder efectivo e real às escolas, mas tendo a coragem de exigir das mesmas: ambição, perseverança, responsabilidade, prestação de contas e resultados positivos. Tudo isto em favor de uma escola de serviço público de qualidade, porque existem recursos humanos e materiais para que a escola " de Todos" supere as suas maleitas e deixe sobressair as suas qualidades.

O quadro legal em vigor é o Decreto-lei 115 – A/98 de 4 de Maio, tendo como principal característica a contratualização, com a figura dos contratos de autonomia. Este Decreto, logo no início do seu preâmbulo, refere que «A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da escola» e, mais adiante, refere que «A escola enquanto centro das políticas educativas tem 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» Estes princípios enquadram fortemente o quadro de autonomia e descentralização das escolas. De acordo com este decreto, a autonomia diz respeito fundamentalmente às escolas, enquanto núcleo decisional da política educativa e por conseguinte, a autonomia, como refere o preâmbulo do normativo, «constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação».

O artigo 3º, ponto 1 do referido diploma, estabelece o conceito de autonomia: «é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, administrativo, financeiro e organizacional...»

Existe, pelo menos a nível teórico, uma vontade de transferir poderes do centro para a periferia, o que não é inédito, mas que aqui surge mais realçado. Se as escolas ganham espaço na geometria da educação, resta saber se essa área depende mais da vontade das próprias escolas ou dos caprichos do Ministério da Educação.

Quanto aos órgãos, a Assembleia «é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola» (artigo 8º, ponto 1), à qual são acometidas diversas competências, de entre as quais se pode elencar o poder de aprovar o projecto educativo de escola, o regulamento interno e as propostas de contratos de autonomia.

No que concerne à direcção executiva, «é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógicas, cultural administrativa e financeira,» (artigo 15º ponto 1), à qual são atribuídas competências de vária índole: elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o

projecto educativo, o regulamento interno das escolas e as propostas de celebração dos contratos de autonomia.

No que se refere ao Conselho pedagógico, «é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico – didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente» (artigo 24º, ponto 1), tem competências relacionados com: apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo, e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno e dos contratos de autonomia.

O órgão que regula a matéria administrativa e financeira da escola é o Conselho Administrativo e tem uma competência importantíssima: a de aprovar o projecto de orçamento anual da escola.

Daqui se infere uma forte autoridade, mais aparente do que real, da Assembleia de Escola, um poder de gestão e de elaboração de documentos da Direcção Executiva, uma quebra acentuada do poder de decisão da parte do Conselho Pedagógico, consubstanciando-se mais num órgão consultivo do que deliberativo e, por fim, os mesmos poderes de sempre do Conselho Administrativo em consonância com os desideratos do poder central.

Este documento tem tido diversas críticas. Para Barroso (2003), «muita coisa mudou, mas tudo continua na mesma». (p.1) No entender de Lima (2006):

«... à luz da lógica da decretação da autonomia das escolas e da sua correspondente categoria de “ contrato de autonomia “, de primeira e segunda fases, a autonomia sob contratualização se encontra generalizadamente ausente das políticas educativas e das práticas da administração central e regional, ou seja, que as escolas portuguesas se encontram actualmente no grau zero da autonomia contratualizada, de resto congruente com um política e administração da educação de tipo centralizado – desconcentrado.» (p.33)

Dias (1999) refere o seguinte:

«Se a redistribuição de poderes prevista na legislação já parece precária e contingente, os procedimentos previstos para o acesso à autonomia transformam-na para muitos estabelecimentos escolares quase numa miragem (p.112)

Lemos (1999), referindo-se à orgânica do normativo, menciona que:

«...convém aqui recordar, com saudade, a autonomia que as escolas detinham quando podiam elaborar os seus Regulamentos Internos, sem os sujeitar a grelhas de análise, a modelos formatados da Administração Educativa.» (p.4)

Este documento continua em vigor, com todas as suas fraquezas e as suas potencialidades, envolto em críticas e aplausos, percorrendo um caminho nos trilhos da descentralização, difícil de realizar e numa autonomia dificultada pelos agentes da sua realização. O decreto tem de ser convocado por todos os actores individuais e colectivamente e pelos órgãos que os sustentam para um debate sereno e transparente, consubstanciado num assumir de responsabilidade por ambas as partes, centro e periferia, em prol de uma escola pública que se quer activa e dinâmica, espaço de liberdade e de autonomia, onde todos os actores educativos, independentemente da sua condição, tenham lugar com todos os seus defeitos e qualidades. Tudo isto para lutar contra os ventos de um neo liberalismo, que vê as escolas como empresas, onde os alunos são seleccionados, os professores escolhidos e as escolas eleitas segundo padrões que têm a ver com a rentabilidade.

Para a defesa de uma escola pública de qualidade, os projectos educacionais sempre foram uma ferramenta indispensável, não só ao sucesso das mesmas, mas e, essencialmente, à sua singularidade que as enobrece na decisão e exalta na afirmação.

## **2. A crise da Escola ou a Escola em crise**

### **2.1. O aparecimento dos Projectos Educacionais como resposta educativa**

A Escola, uma das organizações mais proeminentes no panorama mundial, com todas suas vicissitudes, teve sempre, desde a sua construção histórica, uma geometria organizacional variável, de acordo com o contexto em que se movimentava.

Palco de inúmeras lutas pelo poder e imbuída de espaço de aprendizagem e conhecimento, a Escola, durante o período que mediou entre a Grande Revolução Francesa e o Final da Primeira Grande Guerra Mundial, de acordo com Canário (2005), «viveu uma idade de ouro. É essa idade de ouro que designamos por tempo das certezas» (p.63). Esta confiança na Escola deriva da conjugação de dois factores importantes: por um lado, os ideais sociais, políticos, económicos e culturais encontravam na Escola um local ideal para fazer passar a sua mensagem, por outro lado, a Escola cumpria a sua missão de transpor para o mercado de trabalho, em quantidade e qualidade suficiente, jovens adequados às novas exigências do mercado. Pelo exposto, infere-se um prestígio da instituição escola, que serve também, e fundamentalmente, para a coesão nacional de cada país. Ela reunia os requisitos necessários para a afirmação da mesma, visto que existia uma harmonia perfeita entre ela e os seus destinatários. Esta simbiose vai sofrer um abalo durante o período compreendido entre 1945 a 1975, em que Canário (2005) classifica a escola como «um tempo de promessas». (p.78)

Neste período, a Escola sofreu profundas transformações, sendo procurada por muitos e obrigada a aumentar, de forma significativa, a sua oferta. De escola de elite transforma-se em escola de massas. Infere-se a passagem de uma escola de alguns para uma escola de muitos, com todas as consequências que isso significa no cimento organizacional da mesma e na geometria dos próprios sistemas educativos. A massificação da escola surge associada a uma conjuntura propícia, onde os ideais desenvolvimentistas ganharam importância e deram um sentido diferente às políticas daquela época. Como refere Sacristan (1999):

«O projecto de uma escola pública igual para todos foi considerado como sendo a resposta idónea para alcançar a igualdade, expandir a fé na razão e proporcionar as competências (...) de uma cidadania responsável.»  
(p.210)

Esta explosão escolar dos anos 60 trouxe a possibilidade de vastas camadas da população terem acesso à escola e esperança nela, tendo em vista o progresso e melhores

condições de vida. Estudar significava ascensão e prestígio social, o que acarretou, para os sistemas de ensino, consequências ao nível de recursos humanos, físicos e materiais. A visão optimista do futuro, consubstanciada numa ideia de progresso, onde os sistemas educativos eram o núcleo fundamental desta tríade, começou a esfumar-se, a partir dos últimos vinte e cinco anos do século passado. Canário (2005) denomina esta altura como «escola num tempo de incertezas» (p.81). Esta incerteza relaciona-se com um novo quadro, onde o incerto, o imprevisível e o probabilístico, tira espaço à certeza e ao adquirido. Neste âmbito de globalização, os diplomas escolares perdem importância, devido ao facto de não existir uma relação linear entre diploma e trabalho garantido, o que vai criar uma massa de desempregados com qualificações, aspecto tortuoso para quem via na instituição escolar lugar de esperança numa vida mais agradável.

A temática da crise da escola tem feito parte da literatura educacional, tentando encontrar o porquê de tal acontecimento, ao mesmo tempo procurando descobrir as soluções para o problema.

Para Barreto (1995):

«O que se espera hoje da escola é ainda em grande parte, o resultado das esperanças nela depositadas nos tempos gloriosos do nacionalismo e nos tempos em que nasceram os ideais de democratização (...). Ora essa escola, se é que algum dia existiu, está ultrapassada» (pp.172-173)

Para Patrício (1993), «A escola portuguesa actual é insatisfatória em todos os seus níveis...a escola é o coração do sistema educativo...se a escola funcionar mal é o próprio coração que está enfermo.» (p.126)

Cabanas (2004) a propósito desta crise, salienta:

«La pérdida de ideales y de los valores clásicos, la permisividad el criterio normativo individualista se han convertido en una característica de la mentalidad actual... Es la crisis de la llamada postmodernidad que afecta también a la escuela de hoy.»(p.69)

A crise da escola, afirmação que nos parece exagerada, talvez o figurino que se melhor se enquadre, actualmente seja a «fraqueza da escola», encerra em si uma multiplicidade de causas e um caleidoscópio de actores.

O modelo centralizado, burocrático e uniforme, de raiz napoleónica, não tem contribuído para a afirmação da escola como espaço decisional, pelo contrário, tem servido para colocar a escola dentro dos seus muros, presa nas decisões e indecisa nas resoluções. Na perspectiva de Azevedo (2002), «Não se assistiu desde 1933, a nenhuma

reorientação e reorganização dos serviços desde o nível central ao nível regional e local». (p.108). A tão proclamada descentralização e a autonomia das escolas continuam com a sua pujança nos normativos e com a crónica debilidade no terreno. Este modelo tem de ser substituído por outro com responsabilidades para ambas as partes. Infere-se que este novo modelo traga consigo maiores responsabilidades à escola, mas que não a deixe ao sabor do poderoso poder local, porque, assim, em vez de estar dependente do poder Central e com alguma margem de decisão com o poder Local, essa margem pode ser bastante reduzida, devido aos inúmeros interesses que podem gravitar à volta da escola

A massificação do ensino trouxe enormes progressos ao nosso país. A educação é uma conquista de todos, para todos e com todos, mas não encontrou a dinâmica organizacional da escola (pensada para um aluno médio) preparada para a heterogeneidade e a multiplicidade de públicos que, actualmente, a frequentam. O insucesso escolar e o abandono são as marcas desta desarticulação.

Os corporativismos de vária índole, seja dos professores, seja dos pais ou de outros agentes com funções educativas, preocuparam-se, desde sempre, em defender primeiro os seus próprios interesses do que os do bem público, neste caso a escola, esquecendo-se dos protagonistas, os alunos.

As pessoas com responsabilidades educativas (neste caso, os docentes) criticam-se e reprovam o sistema, não apresentando, por vezes, alternativas credíveis e adequadas. A culpa é sempre do ciclo anterior.

Um outro cenário poder-se-á equacionar, neste tempo, com o aparecimento ou melhor dizendo reaparecimento dos projectos educacionais, com outro vigor, pujança e vitalidade, enfrentando os problemas de frente, estando na vanguarda das decisões e na oportunidade dos relacionamentos. Um projecto com sentido, significado e significância, enobrece quem o realiza e dá significado a quem dele necessita. Um projecto que tenha em conta todas as vertentes da escola, que discuta o seu sentido, que encontre soluções para os seus problemas, que diagnostique os seus males, que seja sinónimo do global, que encare a escola como local de conhecimento, que mobilize a escola a pensar e não apenas a executar. Um projecto que seja o Plano de Desenvolvimento da Escola.

Daqui se infere que haja condições internas, tais como vontade dos actores que no terreno são responsáveis pela sua realização e concretização, condições materiais e financeiras para poder acudir às necessidades diagnosticadas e condições externas, como, a passagem dos normativos de ficção em realidade e a força principal: a vontade política.

Espera-se que o Projecto Educativo, como plano de desenvolvimento da escola, respire um ar mais saudável, numa atmosfera limpa dos obstáculos que, habitualmente, a habitam.



## **Capítulo II – O Projecto Educativo e a Escola**

## **1. Origem etimológica do termo**

Projecto é um termo polissémico, que encerra em si um caleidoscópio de definições e que significa “plano para a realização de um acto, esboço”. A sua proveniência é de origem latina, mais concretamente de:

- *projectus*, a, um – “lançado”- participio passado do verbo *projicio, jeci, jectum, ere-* “lançar para a frente”. *Projecto*, por influência grega e por via indirecta, integra a noção de problema.

Estas duas noções básicas que se entrecruzam na palavra “projecto” são basilares para o seu pleno entendimento. Como refere Mendonça (2002), «A primeira ideia apresenta-se como expressão do desejo, de confiança na capacidade de intervenção do Homem no seu futuro... Por outro lado, a vida dos seres humanos confronta-se diariamente com a resolução de problemas.» (pp.14-15).

O termo pressupõe uma certa ruptura com o passado e uma espécie de compromisso com o futuro. *Projectar*, como refere Baffi (2002), «... significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projecto contém de estado melhor do que o presente» (pp. 3-4).

Inferese, pelo exposto, a importância da sua carga simbólica, com conotações positivas, que, inevitavelmente, contagia quem o realiza e satisfaz quem dele precisa.

Mendonça (2002) reforça a importância do mesmo, acrescentando: «Todo o ser humano pode ser autor e actor da sua vida» (p.17) e de seguida, menciona que «a ideia fulcral do projecto está em que cada um se pode apropriar da sua aprendizagem e desenvolvimento, como um ser autónomo, livre e solidário... gerindo as influências de acordo com o contexto.» (Mendonça, 2002, p.17).

### **3. Tipologia do Projecto**

Actualmente, vivemos num caleidoscópio de projectos. Existem de vária ordem e com múltiplos significados, abrangendo inúmeros campos de actuação, afectando a arquitectura das organizações e a escolha individual dos vários actores. Para Macedo (1994), «O nosso quotidiano é atravessado pela referência quase constante a projecto: dos projectos individuais aos projectos das organizações, dos projectos centrados em objectos aos projectos focalizados em actividades» (p.20). Mendonça (2002), dentro da mesma perspectiva, refere que «O projecto é revelador do modo como vivem hoje os indivíduos e as organizações» (p.27). Conceber e realizar um projecto implica, por um lado, esforço, vontade e envolvimento pessoal e, por outro, o saber gerir a complexidade das diversas conjunturas. Boutinet (1996) afirma: «Os ambientes actuais, no seio dos quais devem inscrever-se os projectos, são antes de tudo ambientes complexos. Ora a diligência por projecto revela-se a ferramenta apropriada para gerir a complexidade e a incerteza.» (p.258).

O conceito de projecto transporta consigo uma longa história, que consoante as épocas e as circunstâncias vai mudando de enfoque. De acordo com Boutinet (1996), «O projecto não se impõe no seu sentido preciso actual senão por volta de meados do nosso século, depois de ter conhecido um uso flutuante até ao século XIX.» (p.32). No século XV, período ligado ao Renascimento, onde o homem é entendido como o centro do universo, o projecto surge associado aos projectos de arquitectura. Os arquitectos Miguel Ângelo, Bramante e Brunellechi, aparecem relacionados com o desenvolvimento dos projectos, contribuindo para uma atmosfera cultural de largo alcance e significado.

Mais tarde, no Século das Luzes, desenvolveu-se, na Europa, o Iluminismo, que tinha como ideais a crença na razão e no progresso. Para este movimento intelectual, que tentou libertar-se das representações transmitidas pelas autoridades medievais e eclesiásticas, são as próprias pessoas que, graças à sua razão, determinam a ordem racional e política do mundo. Neste século XVIII, filósofos e críticos sociais como Montesquieu, Voltaire e Rousseau, defendiam que, através da instrução, o homem se tornaria livre, visto que se libertaria dos seus opressores e de toda a ignorância em que vivia. Esta época viu nascer os chamados projectos de sociedade, em que o quadro teórico fundamental se centrava na confirmação da razão humana como critério de verdade. Três valores, de entre muitos, eram convocados nesta altura: Liberdade, Igualdade e

Tolerância. Estes referenciais continuam sempre actuais, o que demonstra a sua importância e o seu valor.

Nos séculos XIX e XX, de acordo com uma nova sociedade que se adivinhava, a industrial, surgem os projectos existenciais, onde a valorização do sentimento era determinante. Os projectos societários aparecem em meados do século XX, de acordo com uma nova ordem social, política e económica, onde o desenvolvimento social e a inovação eram o suporte necessário ao progresso deste período e por último, os projectos individuais, característicos de uma sociedade mais competitiva e com novas nuances, onde a liberdade do indivíduo teve como consequência uma multiplicação de projectos.

De acordo com a perspectiva de Costa (2003):

«O projecto surge portanto marcado inicialmente pela dimensão técnica dos projectos arquitecturais do Renascimento italiano, para posteriormente se situar quer no quadro do pensamento socio-político e económico, quer no âmbito da reflexão filosófica dando origem por volta dos anos setenta a uma vertente marcadamente organizacional em detrimento das feições globalizantes e colectivas anteriores.» (p.12)

Em termos educativos, o projecto relaciona-se, segundo Barbier (1996) «Com um tempo a vir, com um futuro que constitui uma antecipação, uma visão prévia.» (p.49).

Pelo exposto, infere-se que o mesmo se integrou facilmente na retórica educacional, contaminando tudo à sua volta. Na opinião de Macedo (1995), «Se projecto significa um diferente modo de viver o tempo presente pela apropriação do futuro, o Projecto Educativo deverá corresponder à procura do sentido da política da escola de hoje em termos de amanhã.» (p.95)

No discurso educativo, o conceito de projecto é frequente, cuja matização policromada e trajecto histórico é necessário contextualizar, como condicionante dos sentidos que o mesmo vai adquirindo na arquitectura educacional do nosso país.

#### **4. A História do Projecto Educativo: do seu desenvolvimento até aos nossos dias**

##### **4.1. Alteração do papel do Estado perante a Sociedade**

Durante o século XIX, profundas mudanças ocorreram, nos campos económicos, sociais, políticos e culturais, compaginando uma situação de mudança nem sempre homogénea e linear, mas convocando todos para uma realidade emergente que veio revolucionar toda a arquitectura do século seguinte e onde, como refere Boal (s/d), «A resposta aos desafios que o processo de globalização em curso põe, tem, forçosamente, que passar pela educação e pela formação.» (p.1).

Pelo exposto, infere-se uma mudança acentuada nos Sistemas Educativos que como parte integrante da Sociedade, acompanharam as transformações que se situaram no esqueleto da mesma. É mais precisamente na segunda metade do século XX, que duas características vão caracterizar os Sistemas Educativos: a transformação e a mudança.

Os Sistemas Educativos, na opinião de Garrido (1999), «encontram-se todos eles irremediavelmente imbuídos de tendência tradicional, conservadora e, por vezes, passadista das suas instituições.» (p.1), no entanto, e apesar de vários constrangimentos e vicissitudes, nem sempre controláveis, o importante foi essa tentativa de alterar e adaptar-se a um novo contexto, mais amplo, exigente e diferente.

O aparecimento dos Projectos Educativos de Escola insere-se num quadro de profundas mudanças. O Estado, mais concretamente a sua acção, vai-se alterando perante novos factos que se entrecruzam na sociedade. Esta modificação decorre do confronto das características que os Estados Europeus adquiriram, desde o final da Segunda Guerra Mundial até meados da década de setenta. O papel catalisador do Estado era fundamental, necessário e benéfico, até à crise da década acima mencionada. Com o eclodir da mesma, devido, essencialmente, a um aumento do preço do petróleo, que conduziu a menores investimentos, aumento do desemprego e falências em todos os ramos de actividade, a situação do Estado alterou-se, sendo amplamente criticada e a sua intervenção posta em causa. Passou de solução a problema. Esta conjuntura, com contornos ao nível da educação, teve como consequência a incapacidade de resolução de inúmeras dificuldades que afectaram o ensino e todos os seus intervenientes directa ou indirectamente.

O sistema educativo cresceu exponencialmente de uma maneira, que foi necessário construir escolas, dotá-las de recursos mínimos, formar professores e recrutar pessoal não docente. À escola, instituição de excelência para a ascensão pessoal de cada indivíduo, chegam diversas populações onde a diversidade e a heterogeneidade dos alunos exigem

respostas diferentes, inovadoras e adequadas às características dos mesmos. Toda esta orgânica exigia custos e responsabilidades. Portugal seguiu os outros países com anos de atraso. Como refere Afonso (1999):

«O fenómeno da "explosão escolar" tornou-se no factor central de todas as políticas educativas a partir desta época, No plano quantitativo, este processo deu origem a um crescimento vertiginoso do número de alunos, de escolas e de professores...No plano qualitativo, a explosão escolar ...deu origem a uma complexificação crescente do serviço de educação prestado pelas escolas forçadas a multiplicarem e a diversificarem a oferta educativa.» (p.55)

Na opinião de Pires (2000):

«O ensino de massas representa uma intenção de criar e desenvolver um ensino universal, destinado a uma grande variedade de indivíduos e grupos sociais. Distingue-se o ensino de massas do ensino de elites porque este é selectivo e aquele pelo contrário procura promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um.» (p.191)

O Estado dificilmente poderia suportar na plenitude, toda esta mudança e transformação. O caminho encontrado para fazer face a esta situação nova e melindrosa, foi a passagem de um Estado dito de Providência a um Estado chamado de Regulador. Esta mudança de configuração do papel do Estado vai condicionar a sua intervenção ao nível educativo, passando a realidade educacional a ser alvo de novos conceitos, distintas realidades e diferentes maneiras de actuar.

Descentralização, desconcentração, participação e autonomia, surgem no discurso educacional, imbuídos de uma auréola de esperança e de novas capacitações que envolvem a escola e os seus actores. As próprias reformas educacionais, dos anos oitenta do século passado, que abrangeram os diversos países, tinham como objectivo principal caminhar para uma descentralização das políticas educativas e das decisões em educação.

A tímida transferência de competências do poder central para outros níveis, incluindo nestes o do estabelecimento de ensino, onde, a vários níveis (curricular, pedagógico, administrativo e financeiro), se poderá equacionar uma ténue descentralização, mais ao nível dos normativos e, dentro destes, essencialmente, nos preâmbulos, sempre tão claros nas intenções e tão vagos nas decisões, tem consequências no quotidiano das escolas, sempre difícil de alterar, seja por constrangimentos do poder central, seja por comodismo da escola e dos seus actores.

Infere-se uma valorização da escola como espaço de decisão, ligado à transferência de poderes. Este quadro potenciava um maior poder da escola dentro da arquitectura do sistema educativo, no entanto, esse domínio era mais fictício do que real, visto que o núcleo duro das decisões continuava ancorado nos corredores do Ministério da Educação.

Não obstante o exposto, conceitos como autonomia de escola, comunidade e actores, aparecem no suporte legislativo, transportando consigo ideais de democratização e de possível decisão dentro do espaço escola. Esta passa a ser encarada mais seriamente como um lugar de decisão e de responsabilidade, onde os actores têm a capacidade de não ser apenas meras correias de transmissão do poder central, para passarem a agentes de mudança e de inovação dentro das escolas. Acresce-se aos dois factores acima mencionados (descentralização devido à crise do Estado e valorização do estabelecimento de ensino), um outro que focaliza mais concretamente a Gestão Escolar. Esta preocupação com os destinos da escola enquadra-se no aparecimento de conceitos como: liderança, gestão estratégica, prestação de contas, inovação, qualidade e rigor. Emerge uma ligação da educação ao mundo empresarial, que apesar de importante, não pode deixar dúvidas que uma escola é bastante diferente de uma empresa.

É neste contexto, profundamente marcado, por um lado, pela crise do Estado e, por outro, pela emergência de novos conceitos, à qual não se podem dissociar as reformas educacionais, que Costa (2003) menciona o seguinte:

«A defesa do princípio de que as escolas deverão procurar a sua actuação tendo em conta a elaboração (execução e avaliação) de um projecto educativo próprio constitui uma das ideias básicas das reformas educativas, desenvolvidas a partir da década de oitenta em vários países da Europa, como é o caso de Portugal, têm utilizado para responder às mudanças a introduzir na administração dos sistemas educativos e consequentemente, nas concepções e nos modos de organização e de funcionamento dos sistemas de ensino»  
(p.29)

Portugal teve sempre uma forte ligação com a burocracia, onde a administração pública fortemente centralizada e concentrada, herdada dos tempos de Napoleão, foi o modelo escolhido para enfrentar os desafios a que constantemente estava exposta. O sistema educativo português é fiel depositário deste tipo de administração. No entanto, houve tentativas de alterar a situação vigente. Na década de oitenta, as vontades surgiram e a escola surge transfigurada, com novos horizontes, um estatuto diferente, competências alargadas e responsabilidades repartidas. Era tempo de dar o benefício à escola, dando-lhe os meios para decidir o que era melhor para ela, dentro de um contexto próprio, com os

seus actores, as dúvidas, os medos, as angústias e as suas pequenas vitórias. Até essa data, Macedo (1995) invoca que «as competências da escola, nos diferentes domínios (pedagógico, administrativo e financeiro) definiam-se numa situação de dependência unidireccional, relativamente à administração central e/ou à administração regional e local» (p.44).

O trajecto modifica-se, a escola passa a ter uma amplitude superior no que concerne às competências. Surge uma palavra que vai revolucionar, pelo menos ao nível das intenções, o sistema educativo português: autonomia. Grandioso conceito. Para Llavador e Alonso (2001), «Poucos conceitos despertam tanta controvérsia e, ao mesmo tempo, são tão maleáveis como o de autonomia, imprecisão que dá cobertura às práticas mais diversas.» (p.16). Era naquela época, a panaceia para curar qualquer enfermidade que padecia o sector educativo. Era a "medicamentação", sem efeitos secundários, para todos os males e para fazer face ao crónico funcionamento burocrático que teimava em permanecer cimentado no nosso sistema. A autonomia surge contextualizada com uma valorização do regional e do local, sendo a escola o anel de ligação entre os vários poderes e os diferentes interesses.

Esta situação modificou a relação da escola com o poder local. Num país como Portugal, com as seguintes características: a centralização das decisões mais importantes nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; na pormenorizada regulamentação; no funcionamento previsível; na formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino e na obsessão pelos documentos escritos; encontramos um regime manifestamente burocrático, centralizado, uniforme e rígido. Surge a tão esperada transferência de poderes do centro para a periferia. Na perspectiva de Madeira (1995), «Encontram-se estabelecidas as condições institucionais...tendo por finalidade o reforço das relações da escola com os interesses da população.» (p.168).

A escola necessitava e ansiava por novos poderes que implicassem uma reabilitação da mesma e alterações na sua estrutura organizativa. Como refere Canário (1992):

«...os estabelecimentos de ensino necessitam de um acréscimo de complexidade interna traduzida em maior lucidez e maior autonomia. Impõe-se portanto ao nível de escola uma mudança de paradigma, em ruptura com a concepção taylorista baseada na compartimentação e parcelarização das tarefas, na circulação vertical da informação...A escola subordinada a uma lógica de



compartimentação tenderá a dar lugar à escola das equipas e dos projectos.» (p.12)

Neste novo quadro institucional e organizacional emerge, o Projecto Educativo de Escola como vector de mudança e de uma nova atitude da administração central perante as escolas, que tinham de assumir um rosto identitário, que se traduzisse no assumir de novas responsabilidades perante o centro, os seus actores, tendo em atenção o seu meio, potencializando os seus recursos. É este o projecto que confere à escola, identidade, responsabilidade, autonomia e qualidade.

Para Barroso (1992):

«O projecto educativo de escola surge na confluência de dois movimentos que têm vindo a alterar a administração da educação:

- o reforço das competências da escola tornando-a progressivamente o centro da acção educativa,  
a preocupação pelo controlo e qualidade da escola .»

(p.32)

O Projecto Educativo da Escola aparece ligado a vários factores: políticos (descentralização e autonomia), pedagógicos (diversidade e heterogeneidade dos alunos), com um sentido de novidade, imbuído na esperança de melhorar a escola no nosso país. Apesar de se exigir muito deste documento, talvez além das capacidades normativas que o mesmo possui, é inequívoco que com ele surge a passagem de um sistema vertical em que o topo do mesmo define, de forma homogénea o que é melhor para todos, para um sistema mais horizontal, mais positivo e menos discriminatório, baseado no enriquecimento das diferenças. Este mérito do Projecto Educativo é inquestionável e revela a sua importância e grandiosidade. Resta saber se o caminho traçado foi cumprido, se a escolha se revelou acertada, se o mesmo contribuiu para a melhoria da Escola Pública em Portugal ou se ainda pode fazer mais por uma Escola que tantos ataques tem sofrido, muitas vezes injustamente e que tem resistido devido, à força dos actores.

## **4.2. A História do Projecto Educativo em Portugal**

### **4.2.1. Referências legais expressas**

O quadro normativo português, no que concerne ao Projecto Educativo, curiosamente, faz menção ao mesmo, no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o qual está expresso no Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Janeiro.

No artigo 33º, ponto 1, poder-se-á encontrar o seguinte «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.» e o ponto 2 do referido decreto salienta que « As escolas devem ter um regulamento próprio.»

É de realçar duas nuances que merecem a nossa atenção: em primeiro lugar ,a possibilidade de as escolas privadas poderem elaborar projectos educativos próprios, muito antes de as escolas do Estado o poderem fazer, com todas as consequências inerentes a essa situação, e, em segundo lugar, não existe nenhuma explicação conceptual no normativo sobre a temática em análise.

Para Costa (2003), o facto de as escolas privadas poderem usufruir dessa ferramenta significa:

«... poderem desenvolver a sua actividade a partir da elaboração de um projecto educativo próprio constitui um passo em frente em ordem a uma maior autonomia deste nível de ensino, de maneira especial , se tivermos em conta a situação de "menoridade" que o Estado atribuía aos estabelecimentos de ensino não estatais.» (p.60)

Surge, após nove anos, o Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, na altura sendo Ministro da Educação, Roberto Carneiro. No preâmbulo do diploma, podemos ler:

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

Na opinião de Costa (2003):

«Esta temática do projecto educativo de escola constitui, ..., uma questão central no Decreto – lei nº 43 / 89, já que mais do que um instrumento de apoio à autonomia...a noção de projecto educativo aparece neste normativo identificada com a própria autonomia dos estabelecimentos de ensino.» (p.46)

Para Delgado e Martins (2001), referindo-se ao estatuto do Projecto Educativo no normativo citado, ele «constitui o instrumento fundamental para o exercício da autonomia e implica competências nos domínios de gestão de currículos e programas ...é um documento estratégico da política educativa da escola.» (p.22)

Podemos retirar deste importante decreto determinados conceitos relacionados com o Projecto Educativo, que compaginam uma situação de relevância e de um novo estatuto para o documento em estudo: Responsabilidade, Adequação, Comunidade, que transportam consigo um novo caminho, no sentido de dotar as escolas de uma ferramenta que lhes permita caminhar em direcção à autonomia. Com este decreto o Projecto Educativo tem um estatuto importantíssimo para a concretização da tão ambicionada autonomia da escola.

Pelo exposto, este normativo foi considerado um marco histórico na evolução do Projecto Educativo em Portugal, isto apesar de não explicitar conceptualmente o que é o Projecto Educativo. Na opinião de Costa (2003), este decreto «... surge como o documento de justificação e de legitimação da existência e da importância do projecto educativo da escola.» (p.67). Este diploma da autonomia significou uma nova leitura do poder central face às escolas, mais aberta, mais objectiva, mais esclarecedora e avançada para um país sempre dependente das decisões do centro.

O Despacho 8/SERE/89 – Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio –, refere o Projecto Educativo em três órgãos distintos. Podemos encontrar, no artigo 3º ponto, 11 que «Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola» são atribuições do Conselho Pedagógico. Os Conselhos de grupo têm a missão de «Colaborar com o Conselho pedagógico na construção do projecto educativo de escola» (art. 19º, ponto 1.). Por fim o Conselho Consultivo, de acordo com o artigo 53º, ponto 1 do referido despacho, tem a atribuição de «Colaborar na construção de um projecto educativo de escola». Esta cooperação entre os três órgãos parece importante e decisiva para o sucesso do projecto, no entanto, como refere Vasconcelos (1999), «são omissas referências a essas formas de colaboração nem se aborda a arquitectura teórica do projecto». (p.41). Estes lapsos legislativos contribuíram para que o Projecto Educativo, vingasse mais tarde nas escolas e não inicialmente, devido à ambiguidade legislativa que torneou, sempre esta temática. Se tinha poderes, faltava conceito, se este surgia, não havia quadro de suporte legislativo para o mesmo vingar, como mais tarde se irá observar. Neste trajecto complicado, faltava, sempre algo e isso era o mais importante.

Quanto ao Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio – Regime de Direcção Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré – Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, refere Costa (2003)

«O Decreto-Lei nº172/91 de 10 de Maio vai atribuir-lhe [ao projecto educativo] existência legal nas instituições escolares, já que é com este diploma ...que o projecto

educativo se estabelece como parte efectiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais da estrutura organizacional e decisional da escola.» (p.68)

O ano de 1991 foi um marco importante no cimentar do Projecto Educativo, nomeadamente ao nível do seu enquadramento legal, visto que o novo modelo de gestão faz depender o exercício da autonomia da comunidade educativa e a afirmação da diversidade escolar de um Projecto Educativo próprio. O preâmbulo do normativo atenta o seguinte: «O modelo agora instituído... garante simultaneamente a prossecução dos objectivos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia e de projectos educativos próprios.». No que concerne à competência de cada órgão em relação ao documento em estudo, ao Conselho Pedagógico, de acordo com o artigo 32º, alínea c), compete «Elaborar e propor o projecto educativo de escola». No artigo 17º, alínea b), constata-se que uma das competências do director é submeter a aprovação do conselho de escola «o projecto educativo da escola» e, no artigo 8º, alínea d), verifica-se que uma das inúmeras competências do Conselho de Escola situa-se em «Aprovar o projecto educativo de escola.» Para Costa (2003), «O projecto educativo vai neste sentido repartir o seu percurso de construção por três estruturas orgânicas da escola presentes neste diploma.» (p.68).

Este normativo acentua a importância da entrada de novos actores, no universo escolar o que enriquece o Projecto Educativo de Escola. Estêvão (1995) alude ao facto de que «Agora os valores institucionalizados tendem a vincar ao lado da democraticidade alargada a outros actores e a outros domínios a estabilidade e a eficiência» (p.90). Apesar da novidade do diploma, atribuindo grande poder ao director da escola e ao conselho de escola, «o poder do Estado neste normativo perdura, não obstante a acentuação da individuação da existência da escola e da referência à participação de outros actores, enquanto definidor-mor das regras do jogo.» (Estêvão, 1995, p.94).

Madeira (1994) reforça a importância dos decretos acima mencionados: «No seu conjunto estes decretos [sugerem] uma nova orientação para o Sistema de Ensino...O Projecto Educativo assume um papel "pivot" na articulação da autonomia e da participação comunitária implicadas no processo de descentralização.» (pp.34-35).

Pela primeira vez, e apesar de toda a importância que o Projecto Educativo teve no seu percurso, somente em 1993, surge, no quadro legal, a definição de Projecto Educativo. Depois de ao mesmo estarem relacionados conceitos como: autonomia, participação, actores, descentralização, singularidade e responsabilidade, só com o Anexo

ao Despacho 113/ME/93, de 23 de Junho, que contém o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – SIQUE, podemos ler, na medida 5, o seguinte:

«O projecto educativo de escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados: Resultante de uma dinâmica participativa e integrativo o projecto educativo de escola pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.»

A definição do Despacho acima mencionado é esclarecedora da significância, significado e responsabilidade, que este documento encerra, envolvendo a escola e os seus actores, partilhando espaços de conquista e de decisão, desbravando caminhos em conjunto e criando nichos de identidade ao redor de todo o cimento organizacional da escola. Inventaria, pensa, resolve e mobiliza, quatro eixos fundamentais na arquitectura do Projecto Educativo

Posteriormente, aparece o Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, num quadro menos propício às autonomias. A definição de Projecto Educativo aparece no artigo 3º, ponto 2, alínea a), como: «O documento que consagra a orientação educativa da escola...no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais se propõe cumprir a função educativa.»

Quem aprova, acompanha e avalia o Projecto Educativo é a Assembleia de Escola. A definição de Projecto Educativo, neste diploma, é mais redutora, comparando-a com a do Decreto 43/89, de 3 de Fevereiro e com a do Anexo ao Despacho 113/ME, de 1 de Junho. A expressão orientação educativa é simplificadora, tendo em conta o estatuto do Projecto Educativo noutros normativos, onde o mesmo aparece com mais responsabilidade, acutilância, abrangência e significado. Neste quadro limitativo da força do Projecto Educativo, a figura dos contratos de autonomia, expressos no capítulo VII deste normativo, apontam para duas faces, o que, em última análise, poderá dar origem a um sistema educativo a duas velocidades. As que reúnem os atributos e seguem um caminho com o apoio do poder central e as outras que não têm capacidades para ver os seus projectos aprovados ficam pelo caminho e o apoio é cada vez menor. As escolas de primeira e de segunda são um risco que este diploma encerra, com todas as consequências que daí advêm para o funcionamento de um verdadeiro serviço público de educação. Isto

apesar do normativo prever, no seu artigo 53º, ponto 2, os mecanismos de ajuda às escolas que não consigam atingir a 1ª fase.

Com a Lei nº 24/99, de 22 de Abril, o Conselho Pedagógico passa a «Elaborar a proposta de projecto educativo de escola», de acordo com o artigo 26º, alínea b), da citada Lei.

Se as referências legais expressas invocam um quadro positivo para um Projecto Educativo como documento nuclear ao bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino, outras menções caminham no mesmo sentido e até construíram a via para o Projecto Educativo se mover dentro do complexo mundo educacional.

#### **4.2.2. Referências legais não expressas**

As referências legais não expressas são importantes para compreender, em toda a sua plenitude, a problemática da evolução do Projecto Educativo em Portugal.

Dentro do exposto, a Lei de Bases do Sistema Educativo compagina um quadro bastante favorável ao estabelecimento do Projecto Educativo: Apesar de não fazer menção à noção do mesmo, estabelece os requisitos normativos imprescindíveis à sua execução. No artigo 45º, ponto 2, podemos encontrar o seguinte: «Em cada estabelecimento de ensino...a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo» e, no artigo 43º, pode ler-se que: «serão adoptadas...formas de descentralização e desconcentração dos serviços».

Democraticidade, participação, descentralização e também desconcentração são conceitos bastante caros ao Projecto Educativo e sem eles dificilmente o mesmo poderia vingar.

De acordo com Pedro (2002), «A importância da publicação da L.B.S.E...traduziu-se na aquisição de um quadro legal de princípios, critérios e objectivos de um novo sistema educativo.» (p.131), onde o Projecto Educativo foi e continua a ser parte integrante desse sistema.

### **4.2.3. Propostas**

Os Documentos Preparatórios II da Comissão de Reforma do Sistema Educativo foram cruciais na afirmação do Projecto Educativo de Escola, como referem Formosinho, Fernandes e Lima (1998):

«A participação de entidades locais na actividade educativa da escola ...só tem sentido se eles puderem intervir na orientação do ensino, ou seja na definição do plano educativo de cada escola...existem competências próprias ao nível de escola que incidem não só na implementação do projecto educativo como também na sua definição.» (p.151)

Estas propostas tiveram um conteúdo inovador e empreendedor, ao trazer para o xadrez organizacional outros agentes que contribuíram para a construção de um verdadeiro Projecto Educativo de Escola. A partir deste desiderato, estavam criadas as condições para o Projecto ser uma construção colectiva, onde cada actor, independentemente do papel que desempenha, tivesse voz e decisão.

A Proposta Global de Reforma, no seu relatório final, não sendo considerado um dispositivo legal, também deu um precioso contributo para que o Projecto Educativo, ganhasse um lugar de destaque, já que o mesmo aparece como uma das pedras angulares da sua concepção de escola – Escola Comunidade Educativa –, tendo como suporte uma administração descentralizada, dotada de um grau de autonomia suficiente à definição real de Projecto Educativo, como o documento nuclear da política de cada escola.

No seu trajecto o Projecto Educativo foi constituindo o seu espaço, no panorama educacional português, na tentativa de melhorar a Escola Pública em Portugal.

## **4.3. O Projecto Educativo das Escolas – Análise Organizacional**

### **4.3.1. Os Projectos nas organizações**

Os conceitos da esfera educacional foram, por vezes, encontrados noutras realidades, em diferentes contextos e perspectivas diversas. Neste âmbito, a educação vai "beber" às organizações muito do seu vocabulário, que, quando devidamente aproveitado

na arquitectura educacional, se revela uma mais valia a ter em conta para explicitar uma realidade bastante envolvente e de múltiplos significados.

Pelo exposto, são de invocar diversas perspectivas organizacionais e administrativas que, com o seu contributo, vão não só enriquecer o vocabulário educacional, mas também transportar para o universo educativo novos horizontes que favorecem os implicados no processo. Teixeira (1995) defende que: «Na nossa perspectiva, diversas teorias organizacionais influenciaram no passado – e muito verosimilmente, continuarão a influenciar no futuro – o funcionamento da escola ou pelo menos facilitam a compreensão do que nela se passa...» (p.10). Esta influência e esta compreensão tem-se revelado, com as devidas proporções, importante para perceber os meandros da instituição escolar. Nesta perspectiva, analisar-se-ão três modelos: os Modelos Humanistas de Organização; os Modelos Sistémicos de Organização e a Administração por Objectivos. A finalidade é entender de que modo estas visões contribuem para a organização escolar e, mais concretamente, para o Projecto Educativo de Escola.

Quanto aos Modelos Humanistas de Organização, com a crise de 1929, os investidores das empresas começaram a focalizar a sua acção no factor humano, no que concerne ao trabalho, atribuindo-lhe uma importância que até aí era descurada. Importa compreender o contexto histórico da Escola das Relações Humanas, que surge de três factores fundamentais. Para Ferreira, Neves e Caetano (2001):

«Em primeiro lugar, dos problemas humanos resultantes de uma civilização em crescimento acelerado. Em segundo lugar, da necessidade histórica de eliminar os conflitos e os condicionalismos da integração social que inviabilizavam o aumento da eficácia organizacional: finalmente das contingências próprias do desenvolvimento das ciências sociais e humanas...»  
(p.29)

A teoria das relações humanas, surgiu nos anos trinta do século passado. O grande mentor associado a esta teoria foi Elton Mayo, professor universitário, nascido na Austrália, mais propriamente na cidade de Adelaide. Emigrou para os Estados Unidos da América, decorria o ano de 1922, vindo a falecer em 1949. Esta teoria, baseando-se na pesquisa do seu principal autor, deu contribuições bastante acutilantes e pertinentes: surge uma maior produção, não por factores físicos, mas sim psicológicos: começam, pela primeira vez, a existir preocupações em termos psicológicos, grupais e de liderança; o nível de produção é estabelecido por normas sociais, relacionais e humanas; as recompensas e sanções não económicas influenciam significativamente o comportamento dos trabalhadores; os trabalhadores não agem ou reagem de forma isolada como



indivíduos, mas como membros de um grupo; o reconhecimento do fenómeno da liderança formal ou informal é visto como um pressuposto básico para o estabelecimento das normas do grupo; a comunicação entre as diversas posições hierárquicas, a participação nas decisões e a liderança democrática passam a ser equacionados como processos essenciais de actuação num contexto organizacional. Como refere Chiavenato (2001), «A felicidade humana passa a ser vista sob um ângulo diferente, pois o conceito de homo economicus deu lugar ao de homo social» (p.149).

De acordo com Ferreira et al. (2001), referindo-se à experiência de Hawthorne, «Contrariamente aos pressupostos das abordagens clássicas que só se preocupavam com aspectos racionais de natureza económica e técnica, a experiência de Hawthorne incidiu sobre a observação, experimentação e análise do factor humano.» (p.43). Esta experiência foi decisiva para o sucesso da Escola das Relações Humanas. A ênfase é nas pessoas e não nas tarefas. Na opinião de Chiavenato, «Com o advento da Teoria das Relações Humanas, uma nova linguagem passa a dominar o reportório administrativo: fala-se agora em motivação, liderança, organização informal, dinâmica de grupo...» (2001,p.149). Esta linguagem que denota nuances importantes como o surgimento das estruturas informais, fundamental para a compreensão das organizações, vai ser transportada para o contexto organizacional escolar. Como refere Teixeira (1995):

«...o reconhecimento da existência de uma estrutura informal, por vezes extremamente poderosa, é um dos contributos mais importantes que a Teoria das Relações Humanas oferece para a compreensão do que se passa nas organizações. É essa problemática que em parte está presente quando se analisam as questões do chamado currículo oculto.» (p.20)

A autora, supramencionada, salienta que «Os trabalhadores reagem como membros de um grupo e não como indivíduos isolados.» (Teixeira, 1995, p.21). Estas premissas da Teoria em apreço são bastante relevantes para a organização escolar. Aquilo que um actor realiza na escola não pode ser desligado do grupo a que pertence. A participação é a mola impulsionadora do debate, da crítica, da diferença de opiniões, imprescindível para que todos os actores tenham voz dentro da instituição a que pertencem. A motivação envolve a pessoa, o grupo e demais actores, as pessoas que se sentem motivadas rendem mais, sentem-se como parte decisiva na organização e trabalham de maneira diferente em prol da mesma. O relacionamento humano é uma das traves mestras do sucesso, as pessoas fazem parte de uma organização, podem complicar ou facilitar o trabalho, podem enveredar por objectivos diferentes dos da instituição ou defender os objectivos da mesma. O clima é uma das peças chave para a organização vencer obstáculos, superar

dificuldades, ultrapassar barreiras, se o mesmo se enquadrar num sistema de partilha, compreensão e ajuda.

Os conceitos de relacionamento humano, de motivação, de participação e de personalização vão, na opinião de Costa (1992) citando Sedano e Perez (1989), desembocar «ao nível da organização escolar no conceito de comunidade educativa.» (p.13).

No que concerne aos Modelos Sistémicos de Organização, vivemos num mundo de sistemas interdependentes. Para Chiavenato (2002):

«Um sistema pode ser definido como:

- a) um conjunto de elementos ...
- b) dinamicamente relacionados...
- c) que desenvolvem uma actividade...
- d) para atingir um objectivo ou propósito ...
- e) operando sobre dados/energia/matéria...
- f) colhidos no meio ambiente
- g) para fornecer informação/energia/matéria...

(p.32)

Importa distinguir, dois sistemas: o sistema fechado que não tem qualquer relação com o meio ambiente e o sistema aberto, que estabelece uma inter -relação com aquilo que o rodeia. A grande maioria dos sistemas enquadra-se na segunda perspectiva.

De acordo com Ferreira et al. (2001), esta teoria «...constitui-se e desenvolve-se como uma resposta à visão atomística de um paradigma científico que pretende explicar e compreender fenómenos naturais e sociais, a partir das propriedades e leis específicas das diferentes partes que os constituem.» (p.50). A mesma assenta em conceitos simples e intuitivos. Cada sistema é composto por subsistemas ou componentes e está integrado num macro sistema. O todo formado por um sistema é superior à soma das partes que os constituem. A isto poder-se-á chamar de holismo. Outra nuance é o funcionalismo: a ênfase assenta nos sistemas de relacionamento e na unificação das partes e dos subsistemas como um todo funcional. Neste tipo, as organizações são sistemas abertos relacionados com outros sistemas.

Para Ferreira et al. (2001), esta teoria «...ajuda a estabelecer as fronteiras específicas das organizações, dando-nos a perceber a sua localização e identificação social. Ajuda igualmente a equacionar os seus objectivos, as suas estruturas, os seus valores e as suas funções.» (p.51) e reforça a sua linha de pensamento afirmando o seguinte:

«Na medida em que existe interdependência entre as diversas partes do sistema, o resultado da sua interacção...expressa-se ...na construção de sínteses. Em articulação estrita com este princípio deve verificar-se se os objectivos e os resultados de uma dada organização

coincidem plenamente com as estratégias dos indivíduos e grupos que nela interagem.» (Ferreira et al, 2001, pp.51-52)

O fundamental é a capacidade de entender que o ambiente externo de uma organização, independentemente das suas características, determina o seu funcionamento interno.

A Teoria da Contingência veio na sequência da abordagem sistémica das organizações, assumindo a inexistência de receitas e considerando, posteriormente, a importância da tecnologia na determinação da estrutura e do comportamento organizacional das empresas. De acordo com Chiavenato (2002):

«É a abordagem mais complexa e envolvente e que leva em conta duas variáveis: as diferenças individuais das pessoas e as tarefas envolvidas. Daí ser **contingencial**, isto é, decorrente e dependente da adequação do desenho do cargo a estas duas variáveis.» (p.279) (o negrito é da responsabilidade do autor).

De acordo com Ferreira et al. (2001), referindo-se a esta teoria, «O ambiente externo das organizações, nas suas dimensões global e específica, é, antes de mais, um contexto com uma série de variáveis independentes que determina e explica o seu funcionamento interno.» (p.77).

Transpondo para a escola os princípios evocados pelos modelos sistémicos, o factor mais saliente é entendermos a organização escolar como um sistema aberto em estreita articulação com a comunidade. Este vector enquadra-se na aceção generalizada de Projecto Educativo. A escola patenteia em si uma complexa teia de relações entre os seus actores e estes com a comunidade em que se inserem. O estabelecimento de ensino passa a ter uma nova dinâmica, com o objectivo de, em conjunto com a comunidade, encontrar caminhos, procurar soluções que melhor se ajustem a uma escola serviço público de educação e de qualidade.

Neste intercâmbio, as dúvidas, as escolhas, as incertezas, os obstáculos e as preferências surgem naturalmente, mas é através do diálogo, da partilha, do espírito crítico que se poderá chegar ao consenso possível. Para Costa (1992), citando Ciscar, Uria, Sedano e Peres (1989), «Os modelos Sistémicos de Organização...confluem para uma concepção de organização escolar como um sistema aberto, em interacção com a comunidade, estruturando-se de acordo com objectivos comuns.» (p.14).

A Administração por Objectivos teve a sua origem na década de 1950, com Peter Drucker. Surgiu como método de avaliação e controle sobre o desempenho de áreas e organizações em crescimento rápido. Como menciona Chiavenato (2001):

«A APO – ou administração por resultados – é um processo pelo qual os gerentes e subordinados identificam objectivos comuns, definem as áreas de responsabilidade de cada um em termos de resultados esperados e utilizam esses objectivos como guias para a operação dos negócios. Analisando o resultado final, o desempenho dos gerentes e dos subordinados pode ser objectivamente avaliado e os resultados alcançados são comparados com os resultados esperados.» (p.348)

A Administração por Objectivos revela-se de grande importância. As pessoas movidas por objectivos, em princípio, não ficam à espera que as outras as motivem, visto que são auto-motivadas e motivam os outros, planeiam as actividades, escolhem as prioridades, definem estratégias e incorporam metas.

Para Almeida (2005), «O princípio básico da APO é o auto-controlo, e como consequência cada gestor deve medir os resultados do desempenho da sua unidade orgânica.» (p.58).

A realidade educacional foi elencar diversos contributos a esta teoria. A importância de trabalhar com objectivos na arquitectura da escola é fundamental, a mesma tem de ter objectivos para conseguir planear o seu trabalho. O facto de os mesmos serem estabelecidos em conjunto introduz uma dinâmica de participação, pertença e responsabilidade dentro da organização. A previsão do futuro convoca projectos coerentes, sólidos e exequíveis, onde a organização escola define onde está e até onde pode chegar. A importância de se conhecerem os resultados cria, obrigatoriamente mecanismos de auto-avaliação imprescindíveis ao regular funcionamento da escola. Esta técnica de planeamento e de avaliação trouxe entre outros contributos, a importância de não se confiar no improvisado, no acaso, nos remendos, matéria tão nobre, quando se equaciona o Projecto Educativo de Escola.

Para Costa (1992) citando Hoz e Rubio (1987), a administração por objectivos «...tem vindo a ser desenvolvida no âmbito da organização escolar através da direcção participada por objectivos utilizando processos de planificação participada, co-responsabilidade e auto-avaliação conjunta.» (p.14)

Todas estas teorias contribuíram para o enriquecimento da escola e para encarar o Projecto Educativo como uma das ferramentas dentro do universo escolar que proporciona a concretização de objectivos que a comunidade educativa considera

necessário alcançar. A ênfase do ponto de vista administrativo organizacional é focalizar o Projecto Educativo como instrumento de planificação que contribui decisivamente para que a organização escolar atinja os objectivos a que se propôs.

#### **4.3.2. O Projecto e a gestão estratégica**

A gestão estratégica foi outro dos conceitos importados do mundo empresarial, que teve eco na esfera educacional, confluindo em vários campos da mesma e atingindo o Projecto Educativo de Escola, visto uma das características do mesmo ser a de ter uma gestão ou visão estratégica. Devida a ela, a escola assume um significado mais planeado, responsável e menos improvisado com laivos de amadorismo.

Tradicionalmente, a gestão tem andado ligada ao planeamento. A noção de planeamento corresponde, no dizer de Silva (2000), «à concepção de um futuro desejado e dos modos de o realizar.» (p.218). Mais completo que o planeamento é a estratégia. Como indica Estêvão (1998a), «está ligada a qualquer processo de tomada de decisão que afecte toda a organização por um prazo temporal dilatado.» (p.10) e reforça o seu pensamento afirmando que «constitui, assim, um conjunto de decisões e acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos.» (Estêvão, 1998a, p.10). Daqui se infere que a estratégia ajuda a escola e os actores educativos a movimentarem-se em ambientes complexos e em constante mudança, o que contribui para o fortalecimento da mesma, face aos inúmeros vectores que nela ocorrem.

A gestão estratégica vai ser um dos vectores mais influentes para o sucesso das organizações, incluindo a escola. Na óptica de Silva (2000):

«A gestão estratégica configura-se como um modelo de intervenção sobre a organização, de modo a assegurar não só a sua funcionalidade, mas garantir também através de respostas estratégicas adequadas, altos níveis de *performance*, tendo em conta as exigências do ambiente.» (p.200)

Este tipo de gestão é um sistema complexo, interactivo e que engloba diversos procedimentos, desde a ambição estratégica até ao controlo, passando pelos fins, objectivos, diagnóstico, opções estratégicas, decisão estratégica e implantação organizacional.

Na escola, realidade multifacetada, onde os projectos coexistem, o Projecto Educativo é a mola impulsora de todos eles. No dizer de Silva (2000), o Projecto

Educativo pode ser encarado: «uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento escolar, com o qual se podem definir orientações e estratégias de desenvolvimento da escola» (p.226).

A relevância do Projecto Educativo, como documento delineador das ambições e dos inúmeros objectivos da organização, faz dele uma peça fundamental para a estratégia da escola. Ele é, inquestionavelmente, a alavanca, o guia da organização, onde estão contemplados os diagnósticos realizados, as prioridades a elencar, as decisões a tomar, os objectivos a alcançar, tendo em conta as metas e as estratégias escolhidas, para tornar a escola espaço – serviço público de educação - um lugar de todos.

Qualquer Projecto Educativo tem de ter uma estratégia própria, bem delineada, para não cair no vazio e no esquecimento. Costa (2007), que recorre às metáforas para exemplificar o exposto, defende que se não houver estratégia nos projectos educativos eles têm três nomes: «O projecto manutenção (...) o projecto vago (...) o projecto ficção.» (p. 69). Estas metáforas espelham o que acontece, por vezes, em vários Projectos Educativos. Os mesmos não podem ficar amarrados às práticas rotineiras existentes, à soma dos vários planos de departamento ou à ausência de ambição para ir mais longe.

O Projecto Educativo permite que a escola veleje no mar alto com relativa segurança e tranquilidade e para isso como refere Silva (2000) «funciona como bússola de gestão estratégica» (p.226), tendo em vista um lugar seguro, um caminho de esperança, de justiça, de igualdade, para uma escola livre, mas responsável, diversificada, mas exigente, nova, mas sem esquecer as suas origens, atenta ao meio, mas sem se esquecer dela própria, renovada por fora, mas robusta por dentro para enfrentar as críticas de que tem sido alvo. Neste contexto, Estêvão (1998a) refere a importância do Projecto Educativo defendendo que o mesmo «deve emergir como resultado de um processo participativo negociado, sobre metas, valores, princípios e prioridades, enfim, sobre um futuro que se aspira construir, procurando reflectir, deste modo, uma dinâmica essencialmente política globalizante e flexível.» (p.36)

#### **4.3.3.O Projecto e a liderança**

Em qualquer organização, a liderança é necessária e essencial para a sua sobrevivência e sucesso. De acordo com Chiavenato (2001), «Liderança é o processo de exercer influência sobre pessoas ou grupos nos esforços para a realização de objectivos em uma determinada situação.» (p.159). Na mesma linha de raciocínio, Ferreira et. al.

(2001) referem que «liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos.» (p.377).

Funções como planear, avaliar, controlar, recompensar e estimular associam-se ao conceito de liderança. Esta permite reduzir, em parte, a incerteza no grupo, visto que o líder aparece como um meio de o grupo atingir objectivos bem delimitados. O grupo pode escolher determinado indivíduo, uma vez que reconhece que ele possui os meios que o grupo deseja utilizar para atingir os seus objectivos. A escola também tem os seus líderes, formais ou informais, com um peso assinalável ou com importância reduzida, consoante as circunstâncias.

A sociedade é alvo de profundas mudanças, o futuro é cada vez mais incerto e o presente afigura-se cada vez mais complexo e exigente. Dentro deste quadro, as escolas necessitam de iniciativa, de confiança, de respeito, de ética e de arrojo. Pelo exposto, a figura de um líder é conveniente, desejável, adequada e proveitosa. Ele deve mobilizar todos os actores para actuarem em sintonia com a missão da escola, proporcionando as mudanças que considera oportunas para o sucesso da organização que dirige. Tem de saber remover os objectivos, exclusivamente pessoais, dos actores e direccionar a energia de todos para o bem comum da escola. Esta tarefa é extremamente difícil de realizar, dados os inúmeros interesses divergentes dos da organização e os jogos de influências que, continuamente, habitam na organização escolar.

No que concerne ao Projecto Educativo, poder-se-á falar de líderes facilitadores. O Projecto Educativo de Escola, ao ser um documento insubstituível até ao momento, definindo um rumo, uma trajectória e implicando com isso trabalho, coordenação e participação de vários intervenientes no processo, tem, necessariamente, de ter a comandar os seus destinos um actor que perceba o que está a fazer, que mobilize as pessoas, que as ajude nos momentos mais complicados, que lhes dê animo na altura certa, que lhes dê força nos momentos de fraqueza, que faça ver aos restantes elementos a importância do trabalho em equipa e o quanto o projecto é significativo para o sucesso da organização. Para Bilhim (2001), «Traços como a inteligência, autoconfiança, o domínio, o nível elevado de energia e conhecimentos relevantes das tarefas, são factores que parecem estar associados à liderança.» (p.340).

Uma liderança onde a democracia impere, a participação seja um facto, a troca de ideias uma realidade, o espírito crítico uma constante, significa uma mais valia para o projecto educativo. Na perspectiva de Costa (2007):

«Assim, a ausência, ou melhor a não valorização dos processos de liderança na condução da acção educativa nas nossas escolas, nomeadamente no desenvolvimento do projecto educativo, leva-nos a propor os três projectos educativos que se seguem ... o projecto-officio, ... o projecto cerimónia, ...o projecto inconsequente....» (p.70)

As metáforas estão novamente a balizar o Projecto Educativo, neste caso no âmbito da liderança. O Projecto Educativo não se pode reduzir a um mero documento formal que tem de ser enviado, de acordo com o esqueleto legislativo, para os órgãos competentes e depois ficar guardado, sendo a sua consulta feita apenas por alguns. Ao mesmo tempo, não pode ser um documento irrealista fora do contexto e do meio, extremamente ambicioso ao nível da concepção, mas inexecutável ao nível da realização.

Para liderar é necessário conhecer os meandros da organização escolar e, se for um projecto é preciso saber como partir, para poder sonhar como chegar.

Para Nunes (2000):

«...se os professores trabalharem em conjunto ... na edificação de um projecto educativo que resulta de uma visão partilhada...enfim se a organização se pensar e se questionar a si própria... podemos afirmar que estamos perante uma escola que tem um projecto e que é reflexiva.» (p.246)

O trabalho em equipa torna o Projecto Educativo um instrumento de decisão, no âmbito da organização escolar, visto que engloba os actores num sentimento de partilha e responsabilidade, que convoca o documento a algo de importante no seio da escola e que transporta consigo nuances reflexivas a ter em conta, quando se discute a temática escolar. O facto de englobar vários actores e de pertencer à totalidade da organização faz do Projecto Educativo um instrumento cada vez mais presente e actual, no seio da escola portuguesa e do seu quadro normativo. É importante compreender o seu significado ou significados, perceber a sua evolução e entender o seu processo de construção.

#### **4.4. O Projecto Educativo de Escola – Desenvolvimento**

##### **4.4.1. Clarificação de conceitos ou elementos caracterizadores**

São inúmeras as definições para a identificação e caracterização do Projecto Educativo de Escola. O caleidoscópio de enunciados releva por um lado, os vários estudos sobre a temática e, por outro, a própria indefinição do termo. Esta última nuance



compagina uma situação de ligação deste conceito a outros que pulverizam a engenharia normativa portuguesa, tais como: autonomia, descentralização, responsabilidade, identidade, mudança, inovação, qualidade, eficiência e eficácia, o que dificulta a sua compreensão. Barroso (2005), referindo-se a esta problemática, afirma que: «Não admira, portanto, que em torno do projecto educativo subsistam, hoje as mais diversas ambiguidades, transformando-o num termo com significados muitas vezes contraditórios e numa prática ao serviço de interesses divergentes.» (p.125). Daqui se infere que o mesmo pode ser encarado em vários sentidos.

Vasconcelos (1999) aponta várias ligações e sentidos do documento, nomeadamente o:

**«seu sentido estratégico e carácter prospectivo... as possibilidades que representa para uma participação alargada e original da comunidade educativa, ... o seu carácter operacional ao serviço da administração das escolas ... [e ] a relação entre currículo e projecto educativo...»** (pp.44-45). (o negrito é da responsabilidade do autor).

Todos estes sentidos evocam a amplitude do conceito e o seu lugar de notoriedade na moldura jurídica da administração educacional em Portugal.

Quanto ao primeiro sentido que transporta o conceito para um significado estratégico e prospectivo, podemos citar Carvalho e Diogo (1994): «O Projecto Educativo é pois um documento de planificação estratégica de longo prazo.» (p.46). Para Barroso (1994) o Projecto Educativo é comparado a uma " carta de princípios" que existe nos países anglo-saxónicos, «documento curto até (5 páginas), em linguagem acessível, que fixa a missão, a visão, as prioridades, as necessidades e as estratégias da escola, para um prazo de 3 a 5 anos» (p.28).

Num segundo sentido, contextualizado em conceitos como participação e comunidade educativa, Macedo (1995) enquadra-se, plenamente, neste campo, ao entender o Projecto Educativo de Escola «como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da escola» (p.113).

Num terceiro sentido, podemos equacionar o Projecto Educativo, no seu carácter operacional, em estreita relação com a administração das escolas. Os autores Rey e Santamaria (1992), enquadram-se nesta perspectiva, ao defenderem que:

«Proyecto Educativo de Centro es un instrumento com proyeccion de futuro, pensado y elaborado

colectivamente por la comunidad escolar a partir del análisis de su propia realidad, que actúa de modo coherente sobre la práctica docente o la intención de mejorarla a los centros de la eficacia necesaria para alcanzar los objetivos pretendidos»(p.159)

O carácter prático a que se refere este sentido é crucial para a dinâmica organizacional do Projecto dentro dos estabelecimentos de ensino. É ligada a esta perspectiva surge a quarta, que faz a ponte entre o Projecto Educativo e o currículo. Esta junção tem em Miguel Angel Zabalza (1992) um dos seus maiores defensores, ao afirmar que «O currículo constitui o projecto educativo que desenvolve a escola.» (p.88).

Daqui se infere que este documento está intimamente relacionado com múltiplas dimensões e sentidos que, quando ligados, conferem ao Projecto Educativo um estatuto privilegiado, no universo dos projectos que compõem a escola. Nenhum, até ao momento, é mais abrangente, importante e aglutinador do que o Projecto Educativo de Escola.

Outras perspectivas e outros sentidos, enriquecem este conceito. Neste âmbito podemos citar Costa (1992) que defende que o Projecto Educativo é um:

«Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.» (p.10)

Esta definição de Costa é extremamente abrangente e reveladora do que deve ser um verdadeiro Projecto Educativo de Escola, não descurando nenhum vector crucial do mesmo.

Pelo exposto, existem várias leituras e não apenas uma do Projecto Educativo. O mesmo é tão importante que encerra em si múltiplas acepções e significados, cada uma delas contribuindo decisivamente para o enriquecimento do mesmo e dotando-o de um quadro conceptual alargado, compaginando uma situação de relevo nos projectos educacionais em Portugal.

Canário (1994), citada por Vasconcelos (1999), resume o Projecto Educativo nos seguintes moldes:

«- O PEE é um processo dinâmico de desenvolvimento organizacional. - Define um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem numa estratégia de intervenção. - É um processo de interacção da escola com o meio. - Implica um contrato entre parceiros da comunidade educativa. - É um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes.» (p. 46)

A definição de Projecto Educativo não é unívoca, é polissémica, como muitas que pertencem à arquitectura educacional. Ele serve (ou deveria servir) para aumentar a autonomia, desenvolver a participação e diminuir o carácter intuitivo e "pouco"profissional, quando se trata da gestão escolar. Estes três vectores vão, pelo menos ao nível das intenções, efectuar abalos com concepções de escola e modelos estatistas centralizados, passando a escola de " serviço periférico do estado" e agência de simulação de políticas exógenas a um lugar de acção, satisfação, inovação e mudança, a uma Escola Serviço Público de Educação. Esta escola, necessita, cada vez mais, de um Projecto Educativo, completamente assumido por todos, em prol dos interesses de quem a habita e de quem dela necessita, para se criarem vínculos duradouros e laços de pertença que fortaleçam a escola e os seus actores e que a protejam dos oportunismos reinantes. O projecto pode e deve servir de ponte entre os vários interesses que gravitam na escola, pegando nos mesmos e pondo-os direccionados num fim único e comum: a Escola.

A reflexão torna-se necessária, a crítica afigura-se indispensável, o diálogo aparece como urgente, o compromisso revela-se inadiável, O Projecto Educativo talvez seja a solução para, como refere Guerra (2002a) impedir «a improvisação, a rotina, o individualismo, a inércia, a ingenuidade e o peso excessivo da sorte.» (p.99).

Para que tudo isto se torne uma realidade é necessário que o Projecto Educativo, seja desejado e que todas as fases inerentes ao processo de construção do próprio tenham de ser exploradas com significado e atitude.

Como referem Rey e Santamaria (1992) «Un Proyecto educativo debe ser deseable siempre: nunca consecuencia de una obligación...debe ser claro conciso...operativo...dinamico...abierto...flexible...colectivo y consensuado.» (pp.160-161).

#### **4.4.2. Construção do Projecto Educativo de Escola**

A construção de qualquer projecto envolve várias partes, o Projecto Educativo de Escola, insere-se nessa problemática. Contudo, a tarefa afigura-se complexa. Como mencionam Rey e Santamaria (1992), «Si tenemos dificultades para ponernos de acuerdo en la definicion de Proyecto Educativo, también las tendremos para establecer las partes de que consta.» (p.167)

Existem diversas formas de construir um Projecto Educativo, tal como o seu conceito, a sua construção não é unívoca, depende dos actores, do meio, dos pontos fortes e dos pontos fracos da escola, dos recursos e da experiência. De acordo com Costa (1992), «Na realização de um processo deste tipo podemos identificar três grandes fases (momentos): **concepção, execução e avaliação.**» (p.49). (o negrito é da responsabilidade do autor).

A fase da concepção engloba diversas nuances, é imperioso, em qualquer projecto, incluindo o educativo, a criação de uma equipa de trabalho que terá a seu cargo vários aspectos fundamentais para o sucesso do projecto, tais como: a estratégia, a calendarização do processo, a sensibilização e a mobilização dos vários intervenientes. Esta primeira fase é sempre uma fase demorada já que requer um planeamento rigoroso e uma participação acentuada. Para Guerra (2002a), «Elaborar, desenvolver ...um PEE exige tempo que habitualmente não se dispõe. Basta um segundo que um indivíduo tome uma decisão, No entanto não demora o mesmo tempo para tomar essa decisão colegialmente.» (p.121)

A fase ou período posterior é o da execução, dito de outro modo, corresponde à execução prática do projecto, que, muitas vezes, tem a ver com a primeira fase, mas noutras, isso não acontece devido a várias vicissitudes, entre as quais a distância entre o que se espera e o que acontece.

A terceira fase, que muitas das vezes é considerada menor, e, por vezes nem é realizada, diz respeito à fase da avaliação. Para ser bem sucedido, qualquer projecto tem de prever as diversas fases da sua avaliação, os seus instrumentos e como será realizada.

Como refere Guerra (2002a):

«...é imprescindível realizar a avaliação do PEE que nos propomos experimentar: avaliação esta que deve ser qualitativa e atenta aos processos, que deve ser inspirada pela ética, que deve dar voz a todos os participantes, que deve tender à compreensão e à melhoria e não só à produção de informações burocratizadas. Avaliação esta ainda que não se concebe como um fenómeno alheio desconexo e acrescentado, mas como parte dessa mesmo experimentação educativa que é o PEE.» (p.111).

Definidas as fases, é necessário, saber como está estruturado o documento. Em primeiro lugar, ele responde à questão "Quem somos?". Dentro desta, podemos incluir diversos parâmetros: a identificação da escola, a história da mesma e do seu patrono ou patrona, os princípios, os valores, as missões e as funções. Esta questão é pertinente,

porque compagina o tipo de escola em que estamos inseridos e o tipo de cidadão que pretendemos formar.

A pergunta "Onde Estamos?" remete-nos para um momento delicado do Projecto Educativo, que corresponde à fase do diagnóstico da escola e do meio em que a mesma se insere, para detectarmos as potencialidades e fraquezas que estão situadas, tanto na escola como no meio. Realizada esta fase, poder-se-á responder à pergunta " Que pretendemos?". Neste âmbito, a definição de metas e objectivos são prioritários de acordo com os problemas detectados na fase anterior. Ao definirem-se metas e objectivos, não se pode descurar o modo de actuar. As estratégias têm de ser coerentes com as metas. Em seguida, é importante responder à pergunta " Como nos organizamos?". Neste quadro, o organigrama é fundamental. Por fim, a parte respeitante à avaliação é crucial e decisiva. Como? Quem a faz? Em que alturas? Com que instrumentos? Quais as grelhas de análise? Como é feita a comunicação?

Esta é apenas uma leitura da temática em análise, o importante é que o Projecto Educativo sirva para melhorar a escola e o seu contexto, contribua para o enriquecimento dos seus actores, favoreça a autonomia da escola, compagina uma situação de pertença e seja um acréscimo de confiança para quem o faz e sinónimo de elevação para quem dele precisa.

Daqui se infere que os recursos que são utilizados em todo este processo sejam pensados, utilizados e mobilizados em prol de um Projecto com sentido, com o objectivo de melhorar o serviço público de educação em Portugal.

## **5. O Projecto Educativo como elemento configurador de toda a dinâmica escolar**

### **5.1. O Projecto Educativo e os recursos humanos**

A abordagem desta problemática, que se enquadra na estreita ligação entre o Projecto Educativo e os Recursos Humanos, configura uma situação de mais valia, visto que, como indica Chiavenato (2002), «As pessoas constituem o mais valioso recurso da organização.» (p.109) Na senda desta afirmação e encarando a escola como organização e o Projecto Educativo como fazendo parte dela, os actores são fundamentais para o sucesso do Projecto e consequentemente da organização.

Qualquer projecto necessita de recursos humanos, no que concerne ao Projecto Educativo, a criação de uma equipa de trabalho é necessária, já que da mesma nascem outras que se completam na árdua tarefa de elaboração de um documento com as características de um Projecto Educativo de Escola. Neste âmbito, poder-se -ão equacionar diversos factores que, pela sua amplitude e dimensão, vão contribuir positivamente ou negativamente para o desenlace final do Projecto.

- Quem é o líder do Projecto?
- Quais são as pessoas que fazem parte da equipa?
- Quais as culturas profissionais que transportam consigo?
- Que conhecimentos têm essas pessoas sobre a temática do Projecto educativo?
- Que experiências os actores transportam consigo?
- Que conhecimentos têm essas pessoas sobre a escola?
- Que conhecimentos têm essas pessoas sobre o meio em que a escola se insere?

Todas estas problemáticas encerram em si diversos aspectos marcantes para a compreensão dos recursos humanos utilizados na elaboração de qualquer projecto educativo de escola. A mesma não pode ser deixada ao acaso, mas tem de partir de uma reflexão sistemática, sobre o modo de conceber e a maneira de utilizar os recursos tendo em conta as capacidades de cada um e a força do conjunto.

Um Projecto Educativo, tem de ter um líder/coordenador que valorize as pessoas, que tenha uma postura optimista e retire todo o seu potencial em favor da organização de que faz parte. Para Formosinho e Machado (2000), «...é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estritamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda e a dos outros.» (pp. 192-193). Cabe ao líder do projecto fomentar uma cultura de colaboração para que a edificação do Projecto

Educativo seja delineadora de uma dinâmica de envolvimento de todos os actores, consubstanciada nos princípios de uma escola de acção e mudança. Para que isso aconteça a equipa tem de ser coesa. Na perspectiva de Rocha (2005), o líder deve ter determinadas características:

«Capacidade de comunicação.  
Capacidade de direcção de grupos.  
Capacidade para motivar os seus subordinados.  
Capacidade para resolver problemas e solucionar conflitos.  
Capacidade para falar em público e estabelecer redes de contacto» (p.76)

Esta perspectiva, que evoca as especificidades do líder, é importante para entender as pessoas que fazem parte da equipa. Estas têm de estar motivadas e empenhadas em trabalhar, para empreender a tarefa de elaborar o documento. Para isso precisam de tempo. Como refere Guerra (2002a), «...as horas (não lectivas) de que dispõem os professores nem sempre são coincidentes, daí que seja difícil conseguir margens temporais em que seja possível estabelecer o debate que um PEE exige.» (p.121). Inference pelo exposto que a equipa responsável do Projecto Educativo tem de ter horas coincidentes para a realização de um trabalho com qualidade para a escola.

Outro dos factores fundamentais na ligação entre projecto Educativo e recursos humanos são as culturas profissionais que os actores pertencentes à equipa do projecto transportam consigo. Andy Hargreaves (1998) identifica quatro culturas profissionais dos docentes: «o individualismo, a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização.» (p.187). O tipo de cultura que os actores deveriam compaginar para o trabalho em equipa era a colaboração. Esta ocupa um lugar central quando se trata de projectos, a mesma leva os docentes à tomada de decisões partilhadas, tão caras quando se fala em projecto. Segundo Hargreaves (1998), «as culturas de colaboração podem ser ampliadas abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua, a pesquisa reflexiva de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento.» (p.219). Este tipo de cultura colaborativa tem quatro pilares fundamentais tais como: o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança, ferramentas indispensáveis a quem está a construir/elaborar um Projecto Educativo.

O conhecimento da temática sobre o Projecto Educativo, é crucial, para que o mesmo se torne no documento nuclear de toda a dinâmica escolar. A equipa responsável pelo Projecto tem de saber aproveitar o que de positivo teve o último Projecto Educativo, quais os problemas que foram resolvidos, quais os que falta tratar. Tem de se movimentar

correctamente nos vectores, pelo que deve nortear qualquer projecto, nomeadamente as suas fases, calendarizações, avaliações, equipas a movimentar, órgãos a escutar, docentes a envolver e alunos e pais a contactar. Deve estar imbuída de um espírito que lhe permita ter acesso à literatura existente sobre a temática e distribuir aos recém – chegados à escola os documentos necessários que sirvam de base ao funcionamento da mesma (principalmente o Projecto Educativo). Pelo exposto, é necessário aproveitar as experiências que os actores transportam consigo. Estas podem ser muito úteis na elaboração de um Projecto Educativo. Para Orrantia, «A experiência que temos junto às pessoas com as quais trabalhamos no ensino constitui um dos aspectos mais valiosos da nossa prática educacional.» (2004,p.50). Esta característica contribui para o enriquecimento do Projecto Educativo, da Escola e do meio em que se insere. De acordo com a perspectiva de Macedo (1995), «A vivência das situações suscita a criatividade na procura de soluções». (p.133). Para que o Projecto seja a mola identificadora da realidade da escola, é absolutamente necessário que toda a equipa responsável pelo Projecto conheça a escola nas suas múltiplas vertentes e saiba aproveitar tudo o que de positivo a mesma respira. Neste âmbito, auscultar diferentes intervenientes, estar a par de todos os documentos importantes na arquitectura de cada estabelecimento de ensino, e procurar a novidade, são vectores a prevalecer, quando se tenta conhecer algo de novo. Este conhecimento também tem de se estender ao meio em que a escola está inserida. Um Projecto Educativo tem sempre de estar em consonância com o meio, e para isso, conhecê-lo é fundamental. Tem de se aproveitar do meio tudo o que o mesmo possa render e fazer as parcerias necessárias para que a escola seja um vector de aproximação e não de afastamento em relação ao meio em que se insere. Para tal, os boletins municipais são óptimos cartazes de visita para conhecer aquele sítio, que por vezes, não conhecemos na totalidade. Como reconhece Gairin (2004), «A elaboração do projecto específico de cada escola, mais do que uma resposta às necessidades do sistema educativo e das escolas, ela representa uma tentativa de superar uma visão individualista em busca de uma visão mais colectiva.» (p.27)

Infere-se a importância do trabalho em conjunto em detrimento do trabalho individual, consubstancia-se um enriquecimento que enobrece quem realiza o documento.

De acordo com Ramos (2004), «... não seria justificável carregar os professores com novas responsabilidades se o processo de elaboração do projecto educativo não pudesse e devesse ser algo valioso, tanto para a formação individual quanto para a colectiva.» (p.111)



Esta ponte entre Projecto Educativo e recursos humanos é fundamental para que o mesmo se torne uma realidade.

## **5.2. O Projecto Educativo e os recursos materiais**

A envolvimento entre o Projecto Educativo de Escola e os recursos materiais existentes na mesma revela-se decisiva para a concretização dos objectivos do referido projecto.

A equipa do Projecto Educativo, ao entrar na fase decisiva do mesmo, tem de equacionar se o tipo de propostas consubstanciadas no projecto tem adequação ao nível dos recursos materiais.

Pelo mencionado, é necessário que a mesma se interrogue sobre diversas questões relacionadas com esses tipos de recursos:

- Quantos televisores existem na escola?
- Quantos vídeos pertencem a esse estabelecimento de ensino?
- Quantos computadores permanecem na escola?
- Quantos projectores de diapositivos existem?
- Quantos projectores de multimédia permanecem na escola?
- Quantas câmaras de filmar existem na escola?
- Quantas máquinas fotográficas permanecem na escola?
- O estado de conservação dos recursos/equipamentos acima mencionados é satisfatório?
- A nível do mobiliário existente, o mesmo está degradado?
- A nível da conservação das instalações, as mesmas estão a necessitar de obras?
- Existem na escola: biblioteca, salas de estudo, salas de informática, laboratórios, reprografia, cantina e bufetes?

Todas estas questões remetem para a importância da decisão, tendo em conta os recursos existentes e a sua adequada utilização. A panóplia de recursos existentes nalgumas escolas exige cada vez mais uma atenta reflexão sobre a sua utilização e um adequado estudo sobre as potencialidades de cada recurso. Tem de se saber os meios de que se dispõe, a terminologia própria dos recursos materiais (existem os fixos e os moveis, podendo ambos ser de longa ou curta duração), a maneira mais correcta de os utilizar, numa sociedade de informação cada vez mais complexa e exigente. Para Cardoso

(2006), «Acentua-se a necessidade de saber escolher entre a informação disponível aquela que é mais útil e oportuna.» (p.152)

Se uma escola definiu como uma das prioridades do Projecto Educativo o acesso às novas Tecnologias de Informação para todos os seus discentes, é obvio que a equipa responsável pelo projecto tem de estar atenta a estas solicitações, procurando encontrar o melhor caminho para que essa prioridade seja uma realidade. A rentabilização das salas de informática é fundamental no sucesso dessa preferência.

Outras escolas denotam problemas a este nível e aí a equipa do Projecto Educativo tem de estar preparada para escolher entre os possíveis e não entre os desejados. A insuficiência de aparelhos para a prática desportiva, a ausência de materiais para as salas de apoio, a falta de uma ludoteca e a escassez de equipamentos informáticos pode condicionar as prioridades de um Projecto Educativo e serem um aspecto negativo para a própria escola.

Estas nuances dos recursos não têm merecido, particular atenção por parte dos diversos responsáveis. É uma área pouco estudada, mas que acarreta enormes custos e revela-se de extrema importância para a qualidade de um Projecto Educativo e para o sucesso da organização escolar. Na opinião de Brito (1991), «Na gestão dos recursos materiais, a actuação da escola, ...deverá pautar-se por uma política de rigor, subordinada às necessidades reais da vertente pedagógico – didáctica, sem menosprezar as necessidades inerentes à gestão dos espaços e à manutenção geral da própria escola.» (p.30)

Mais à frente, afirma o seguinte: «Se para maior facilidade na consecução do sucesso escolar e educativo for necessário um grande investimento ao nível dos recursos materiais não deverá existir qualquer hesitação em fazê-lo.» (Brito, 1991,p. 38).

Esta ligação entre os recursos e a finalidade e missão da escola, inerentes a qualquer Projecto Educativo, afigura-se importante para a concretização das ambições do próprio projecto. Dotar a escola dos recursos materiais necessários dependerá sempre dos decisores, tanto internos como externos, e da ideia de Projecto Educativo que subjaz a essa premissa.

### **5.3. Projecto Educativo e os recursos financeiros**

Qualquer projecto com as especificidades do educativo necessita de meios financeiros que permitam a sua exequibilidade e, por conseguinte, que satisfaça os actores que no terreno lidam com as inúmeras dificuldades de prever os custos de um projecto.

Esta perspectiva financeira e a sua ligação com o Projecto Educativo é assaz interessante e fonte de várias interrogações que enriquecem a problemática:

Será que as escolas dispõem de recursos financeiros suficientes?

- Será que o Projecto Educativo é tido em conta quando se elaboram as linhas orientadoras do Orçamento?
- Será que o que é pedido pela escola corresponde ao que é atribuído pelo gabinete de Gestão Financeira do Ministério de Educação?
- Se os cortes orçamentais forem substanciais, quais as consequências para as escolas na elaboração dos projectos?

É necessário precisar conceptualmente o que se pode entender por recursos financeiros. Para Brito (1991), «Os recursos financeiros de uma escola são o conjunto dos meios monetários destinados à aquisição de bens e serviços necessários ao funcionamento da " Organização Escolar"» (p.40)

As escolas perante a problemática dos recursos financeiros, têm uma visão que consegue unir todos os actores educativos em torno da seguinte premissa: os mesmos são sempre insuficientes para fazer face às inúmeras despesas que uma instituições de ensino comporta.

Quando se elaboram as linhas orientadoras do orçamento, que está dividido em despesas com pessoal e despesas de funcionamento, o Projecto Educativo não está esquecido (apesar de não existir rubrica para o mesmo, poder-se-á encontrar financiamento indirectamente vindo de rubricas que podem ser consideradas próximas dos problemas e dos anseios do Projecto Educativo. (Ex: Apetrechamento das salas de Informática.), mas as despesas de funcionamento pouca margem de manobra dão aos decisores que na escola têm prioritariamente de fazer face a outras despesas que envolvem a manutenção diária da escola, como: água, luz, gás, alimentação e transportes.

Nesta perspectiva como referem Costa e Coimbra (2000), «A esfera pedagógica se desenrola independentemente da esfera financeira» (p. 275) e, mais à frente, constata-se o inevitável: «Podemos dizer que o orçamento destina-se quase exclusivamente a fazer face

a despesas correntes ...ficando a realização de actividades da escola ao cuidado da imaginação ...» (Costa & Coimbra, 2000, p.275).

Noutra perspectiva, como assegura Brito (1991), «As escolas como o exército e a terceira idade representam uma população que é considerada improdutiva para o país. Daí o facto de orçamentos que lhe são afectos para a gestão corrente e de sobrevivência não serem muito diferentes.» (p.41)

Estas visões ilustram o que realmente se passa, ao nível financeiro, nas nossas escolas. Aquilo que as mesmas pedem nunca corresponde ao que lhes é atribuído, gerando dificuldades de vária ordem, ao nível do pagamento aos fornecedores, que por vezes, deixam de fornecer às escolas os bens essenciais, visto estas não lhe pagarem atempadamente.

Na perspectiva de Brito (1991), «Uma das estratégias que as escolas por vezes adoptam é a angariação de subsídios junto de empresas ou entidades particulares ou oficiais para poderem fazer face às suas necessidades de manutenção ou melhoria da situação.» (p.41)

E o Projecto Educativo como sobrevive, se existem cortes? Como é que a equipa responsável actua? Como é que a escola está preparada para esta situação?

Várias soluções poder-se-ão implementar para fazer face a estas situações delicadas. Mesmo com poucos recursos, as escolas tentam sempre encontrar outros mecanismos para superar os crónicos problemas financeiros. No que concerne ao Projecto Educativo, a equipa responsável tem de actuar com aquilo que tem e procurar financiamentos ou outros recursos para fazer face às prioridades que o Projecto encerra. Um exemplo muito seguido por inúmeras escolas é o pedido de transporte às Câmaras Municipais, aquando da realização de visitas de estudo, o que significa um ganho considerável no Orçamento das escolas. Outra medida que pode servir para colmatar as carências financeiras e apoiar as prioridades do Projecto Educativo, é o recurso ao aluguer das instalações da própria escola, para fins de formação ou para fins desportivos. E a principal medida é a força e a persistência dos actores que, mesmo sem os recursos indispensáveis, com o seu empenho, participação e vontade transformam o Projecto Educativo numa realidade emergente, sólida e dinâmica, que envolve a escola, os actores e a comunidade em geral. Os grandes projectos, são por vezes, os mais simples de realizar. A vontade simplesmente não basta, mas sem ela qualquer projecto, por muitos recursos existentes está coarctado à partida.

Esta linha de pensamento não obsta, obviamente, a que as escolas não tenham ao seu dispor todos os recursos, sejam eles de que tipos forem para cumprir a sua nobre

missão e alcançar os tão almejados objectivos. Os recursos financeiros são decisivos para o sucesso de um serviço público de educação de qualidade. Neste contexto, urgem estudos sobre esta problemática, para perceber a amplitude da mesma e as consequências ao nível da organização escolar. Como referem Costa e Coimbra (2000), «A gestão financeira das escolas continua a ser uma das "caixas negras" da investigação educacional» (p.284).

**Capítulo III – O Projecto Educativo, os documentos associados e os  
órgãos de gestão intermédia**

## **1. O Projecto Educativo e o Regulamento Interno**

O Projecto Educativo, como elemento configurador de todo o edifício da arquitectura organizacional do estabelecimento de ensino, está rodeado e apoiado por um conjunto de documentos subsidiários que lhe servem de suporte para a sua missão de gerir, organizar e delinear todo o espaço escolar.

Dentro do exposto, o Regulamento Interno surge, naturalmente, como um auxiliar precioso e necessário ao funcionamento da escola, devido ao conjunto de características que o mesmo encerra, fundamentais para uma envolvimento significativa no alicerce normativo da escola.

De acordo com Antunez (2004), a sua definição de «instrumento que agrega a dimensão normativa da estrutura da escola, ou seja, o conjunto de regras, normas e procedimentos que a própria escola cria para o bom funcionamento da sua estrutura.» (p. 73) confere ao mesmo uma legitimidade que qualquer organização, incluindo a escola, não pode descurar. Na mesma senda, poderemos equacionar as opiniões de Vidal, Cárave e Florencio (1992), que corroboram o acima exposto, mencionando que o Regulamento Interno é «el conjunto de normas y procedimientos que regulan la vida de una organizacion» (p.292) e adiantam que «Entendido de esta maneira el RRI se nos aparece como una concrecion de los principios, metas y estructuras que orientam y organizam la vida en el centro que son espresados en el Proyecto Educativo.» (Vidal et al, p.292). Para Pinto (2005), «(...) ele é habitualmente definido como um documento jurídico-administrativo elaborado pela comunidade escolar, visando definir as normas referentes à estrutura orgânica, pedagógica e administrativa que regulam a vida interna da escola» (pp. 266-267) e menciona que «Este importante documento para a concretização das metas educativas de âmbito relacional visa regular os modos de agir específicos numa comunidade escolar, devendo ser um documento estável, divulgado a todos os membros da comunidade»(Pinto, 2005, p.267).

No seu enquadramento jurídico – administrativo, este documento que, de acordo com Costa (1992), «usufriui já de uma tradição significativa na escola portuguesa» (p. 31), revela um percurso consensual na estrutura normativa do sistema de ensino português, devido ao poder que o mesmo implica ao dotar a organização de regras e princípios que lhe permitem estabilidade. Dentro desta perspectiva, é relevante mencionar que qualquer

regulamento interno não pode contrariar as disposições legais em vigor, restando-lhe o poder que o legislador lhe confere ao adaptar os normativos às situações previstas.

De acordo com Sá (1999):

«(...)o poder regulamentar tem regras e limites que não podem deixar de ser respeitados: os princípios gerais do direito; a Constituição; os princípios gerais de Direito Administrativo; a lei; a reserva da lei; os regulamentos emanados de órgãos hierarquicamente superiores; a proibição da retroactividade, excepto se for admitida por lei, ou quando dispõe mais favoravelmente para os particulares; as regras de competência; a forma; as formalidades.» (p. 108)

Daqui se infere que qualquer regulamento não pode ultrapassar os limites da lei, visto que, se tal acontecer, o mesmo pode vir a ser considerado ilegal. Este apontamento é significativo para entender todo o enquadramento que subjaz à elaboração, aprovação e homologação de qualquer regulamento. Na perspectiva de Antúnez (2004), «Não é necessário reproduzir, no seu conteúdo, as normas de hierarquia superior. Supõe-se que elas devem ser cumpridas tal como são passadas e nada há que possamos fazer para que elas sejam diferentes.» (p.74). Esta feição normativista do documento acentua-lhe o carácter legalista, não dando, em princípio, margem de manobra aos actores para o recurso a mecanismos que ultrapassem as fronteiras da legalidade.

Recuando no tempo, para entender toda esta problemática, a Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos do Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário, no seu ponto 3.14, atribui ao conselho directivo o poder de «Elaborar ou actualizar o regulamento interno da escola, ouvido o conselho pedagógico, submetendo-o a aprovação da respectiva direcção – geral de ensino.» O poder decisório interno está na posse do conselho directivo, sendo o conselho pedagógico um órgão de consulta.

O Decreto -Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, no seu preâmbulo, afirma 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 dos alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão de formação e apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem, na gestão administrativa e financeira.»

Os poderes que com este importante decreto foram atribuídos à escola devem, segundo Ferreira e Magalhães (1994, p.29), «ser devidamente definidos pelo instrumento de natureza administrativa jurídica e pedagógica que cada comunidade deve empenhadamente criar: O REGULAMENTO INTERNO.» (O destaque é dos autores).



O decreto anteriormente mencionado salienta, no seu artigo 11º, que compete à escola “Elaborar um regulamento interno que estabeleça as regras de convivência na comunidade escolar, a resolução de conflitos, de situações perturbadoras do regular funcionamento das actividades escolares e a aplicação de sanções a infracções cometidas” (alínea e). Não existe uma definição conceptual da temática em análise, no entanto, existe uma clara preocupação em criar mecanismos para a resolução de situações consideradas complexas.

O Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, de acordo com Ferreira e Magalhães (1994, p.30), «atribui significativa importância ao Regulamento Interno da Escola, pela forma como altera o órgão que o aprova, ao introduzir nessa mudança a participação de toda a comunidade educativa». De acordo com o referido decreto, «compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola o regulamento interno da escola» (artigo 17º, ponto 1 alínea a). O poder do conselho pedagógico esvazia-se, visto que ao referido órgão, incumbe «Elaborar e propor o regulamento interno da escola.» (artigo 32º alínea b) e não a sua aprovação.

Pelo exposto, a participação surge associada ao Conselho de Escola, onde estão representados os diferentes actores da comunidade, o que reforça o Regulamento Interno, visto que o mesmo tem o poder de quem o aprovou. Existe uma ligação da Escola ao meio em que se insere, já que todos os intervenientes estão responsabilizados pelas decisões tomadas e que implicam uma nova maneira de encarar a escola e o contexto, comprometendo, num sentido inquestionável, toda uma dinâmica existente à volta do documento em apreço. Se este normativo focaliza com outras lentes o Regulamento Interno, o Decreto – Lei 115 – A – 98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário reforça o papel do referido documento, ao considerá-lo um dos instrumentos de processo de autonomia das escolas: «O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas.» (artigo 3º, ponto 2º). O decreto supramencionado, ao defini-lo conceptualmente como “ 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 escolar” (artigo 3º alínea b), ao referir quem o aprova, compete à Assembleia «Aprovar o regulamento interno da escola» (artigo 10º alínea c), ao mencionar quem o elabora,

compete à Direcção executiva «elaborar o regulamento interno da escola» (artigo 1º alínea b), ao indicar qual o órgão que está incumbido de dar opinião sobre o documento, compete ao conselho pedagógico «Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno.» (artigo 26º alínea c)), está a valorizar o Regulamento Interno. A homologação do referido documento, de acordo com este normativo, pertence ao Director Regional de Educação. «O primeiro regulamento interno da escola é submetido para homologação ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.» (artigo 6º ponto 5). Lemos e Silveira (1998), referindo-se à ligação entre o normativo e o regulamento interno, revelam que «compreende-se (...) que o novo regime (...) tenha atribuído uma importância significativa ao Regulamento Interno da escola (...) enquanto instrumento determinante no processo de construção da autonomia das instituições escolares designadamente no plano organizacional» (p.115).

A preocupação com este documento prende-se com a situação de promover, nas escolas, espaços de discussão e debate, onde todos os actores, dentro da lei, possam decidir em conformidade o melhor funcionamento da escola e quais as condutas adequadas a cada contexto. A cada escola um Regulamento Interno próprio, a cada estabelecimento de ensino um Projecto Educativo singular. Infere-se que a escola precisa de um regulamento interno adequado à sua especificidade, tal como necessita de um Projecto Educativo que corresponda aos anseios e interesses da comunidade. A simbiose entre os dois documentos é realçada, quando, como referem Vidal et al. (1992) «La estructura que debería tener el RRI, debe estar en funcion del concepto y en relacion con los principios establecidos en el PEC.» (p.293). Na mesma linha surgem Lemos e Silveira (1998), que entendem que o Regulamento Interno «deve ser elaborado no respeito pelos princípios definidos no Projecto Educativo da escola» (p. 117). De acordo com Ferreira e Magalhães (1994), «O R.I. orienta e dirige na prática todo o edifício pedagógico, iniciado no P.E.E.» (p.27).

Impõe-se clarificar a estrutura do documento, para se compreender o seu significado e perceber o seu alcance.

Seguindo a perspectiva de Costa (1992, p. 32), que se apoia em Dacal (1986), uma possível estruturação do Regulamento Interno da Escola deve incluir várias partes: «Generalidades, Organização Funcional e Administrativa da Instituição, da Convivência na Instituição, Regime Económico, Regime de Disciplina e Alterações ao Regulamento Interno.» Pinto enquadra-se no panorama anterior, defendendo uma estrutura assente em cinco áreas: «Introdução, Organização Administrativa da Escola, Normas de Relacionamento, Regime de Disciplina e Disposições Finais.» (2005, p.279). Neste

contexto, assentam plenamente os textos de apoio à elaboração do regulamento interno, aquando da entrada em vigor do Decreto – Lei nº 115 – A – 98, de 4 de Maio. De acordo com Lemos e Silveira (1998,p.117) referindo-se aos «contributos que se apresentam seguidamente devem ser entendidos à luz dos princípios orientadores constantes do regime de autonomia, administração e gestão.». Reforçando este enquadramento, poder-se – á encontrar o seguinte:

«considera-se que a sua estrutura deverá contemplar os seguintes aspectos: a)Princípios gerais, b)Órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas; 1) Assembleia; 2) Direcção executiva; 3) Conselho pedagógico; 4) Conselho administrativo; c) Coordenação de estabelecimento, quando aplicável; d)Gestão do currículo; e)Estruturas de orientação educativa f) Serviços especializados de apoio educativo; f)Direitos e deveres dos membros da comunidade escolar; 1) Alunos; 2) Pessoal docente; 3) Pessoal não docente; 4) Pais e Encarregados de Educação) h)Disposições específicas sobre: 1) Gestão dos espaços e dos tempos escolares; 2) Formação e gestão do pessoal docente e não docente; 3) Admissão de alunos e serviço de exames; 4) Gestão dos apoios sócio – educativos; 5) Gestão das instalações e equipamentos; 6) Gestão financeira i)Disposições finais.» (Lemos e Silveira,1998,pp.118-119)

A complexa estrutura proposta convoca a uma estreita relação entre este documento e o Projecto Educativo. Na opinião de Antúnez (1987), citado por Costa (1992):

«A relação entre este documento e o tema que nos ocupamos é bastante estreita, pois, sendo o regulamento interno um instrumento de sistematização da organização escolar, surge na sequência imediata do Projecto Educativo, já que se trata da formalização da estrutura definida nesse projecto.» (p.31)

Este importante documento, para cumprir a sua missão de instrumento regulador de toda a vida escolar, deve ser, na opinião de Ruiz (2003a), «Útil, claro en su redacción, concreto, participativo, consensuado, realista.» (p.110)

Pelo exposto, o Regulamento Interno torna-se uma ferramenta indispensável de apoio ao Projecto Educativo de Escola, devido à sua importância, estrutura, e desenvolvimento, ligado a uma certa estabilidade e ordem, já que estabelece formas de organização da escola, determina responsabilidades individuais e colectivas, enuncia e sintetiza os vários direitos e deveres dos actores, estabelece as adequadas medidas educativas disciplinares, define as regras e os comportamentos mais adequados para a utilização de instalações, equipamentos

e serviços e sendo devidamente conhecido torna-se um documento mais fácil de apreender e de ser respeitado por todos os intervenientes da acção educativa.

Para Ruiz (2003a), «En el R.R.I se concretan las funciones específicas que los diferentes órganos del centro (unipersonales y colegiados), desarrollarán, teniendo en cuenta las decisiones organizativas tomadas en el Proyecto Educativo.»(p.110)

Impõe-se compreender a relação existente entre o Projecto Educativo e outro documento associado, de grande carisma e estatuto no universo do sistema educativo português – O Projecto Curricular de Escola.

## **2- O Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola**

O Projecto Educativo, como instrumento fundamental na decisão da política da escola e a tudo o que directa ou indirectamente lhe está subjacente, encontra no Projecto Curricular de Escola um colaborador valiosíssimo na tomada de decisões a nível curricular, que irá comprometer toda a escola na tarefa de encontrar as melhores soluções para os diferentes cenários envolvidos.

Pelo exposto, importa definir currículo para se entender toda a problemática que envolve a relação entre os dois projectos acima mencionados. A palavra *curriculum*, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das actividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. *Curriculum*, termo empregado em educação, significa a organização das actividades que serão realizadas pelo professor ou por um grupo de alunos. A concepção de currículo é polissémica, não existe uma noção mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas apresentadas. O conceito de currículo é, de acordo com Goodson, (1997) «ilusório e multifacetado. Trata-se (...) de um conceito escorregadio, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos.» (pp.17-18). Foshay (1969, citado por Ribeiro, 1990), define o currículo como «O conjunto de todas as experiências que o aluno adquire na escola.» (p.13). Jonhson (1977 citado por Ribeiro, 1990) afirma que «o currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se tem em vista. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios.» (p. 13). Estas duas visões de currículo representam duas faces pelas quais se pode encarar esta controvérsia. Independentemente da ordem, temos uma visão mais tradicional de currículo, ligada a uma lista de disciplinas ou matérias de ensino. As características fundamentais convocadas são a homogeneidade, a unidimensionalidade, a normatividade, a sequencialidade e a previsibilidade. Dentro deste enquadramento, poder-se-á mencionar Bobbitt (2004), que afirma:

«A palavra curriculum... Aplicada à educação consiste na série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta e para serem em todos os aspectos o que os adultos devem ser.» (p.74)

A outra visão mais actual e abrangente identifica-o com tudo o que se passa na escola. O currículo é um instrumento poderoso de desenvolvimento integral da sociedade, ao serviço da escola nessa sociedade. Na perspectiva de Roldão (1999), «**currículo escolar**

**é – em quaisquer circunstâncias – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.»** (p.24) (o negrito é da autora). O mesmo encontra-se no centro da relação educativa. Discuti-lo é debater uma perspectiva do mundo e da sociedade. O currículo é o espaço onde se discute a concepção de Homem e de Sociedade, por isso, os interesses políticos, económicos, sociais, culturais e cooperativos tentam fazer valer os seus argumentos. Pacheco (2005) menciona que «o currículo tem uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo que adquire no contexto de uma estrutura organizacional». (p.39). Para Fontoura (2005), «O currículo é um reflexo dos tempos e, simultaneamente, um construtor dos tempos. E é no tempo, na longa duração, que melhor se entende esta duplicidade.» (p.47)

Torna-se necessário situar o aparecimento dos projectos curriculares de escola, que foram uma consequência da necessidade de contextualizar o currículo nacional à escola, visto que era de todo impraticável partirem do centro para a periferia todas as decisões curriculares, ficando o estabelecimento de ensino com uma franja de autonomia, balizada dentro do projecto curricular nacional.

De acordo com Freitas (2001):

«O currículo não poderia continuar a ser rígido igual a todas as situações, permanecendo ancorado no mito da uniformidade, alicerçado na falsa ideia de que todos os alunos têm de aprender o mesmo: se há aprendizagens nucleares estruturantes, que têm de ser garantidas, elas próprias podem sê-lo de local para local, de turma para turma, de aluno para aluno, atingindo contudo os mesmos objectivos pelos quais são propostas.» (p.2)

Neste enquadramento, Alves (2003) refere que:

«O Projecto Curricular de Escola (...) aparece na literatura organizacional e pedagógica e no discurso legislativo como uma tentativa de dar direcção unidade e sentido a uma acção educativa compartimentada, centrífuga, dominada por uma pluralidade de interesses divergentes, individualista e balcanizada.» (p.1)

O surgimento do Projecto Curricular de Escola teve e continua a ter vozes críticas, algumas bastante pertinentes e acutilantes. Costa (2001) é contundente, ao afirmar o seguinte:

«Os símbolos e os artefactos continuam a constituir-se como preocupação central das iniciativas de mudança educacional (...) os conceitos se tornam redundantes e os documentos se sobrepõem uns aos outros fragilizando-se mutuamente (...) Assiste-se no momento presente, a um certo discurso curricularista ...que parece querer esvaziar

de conteúdo próprio e significativo o projecto educativo de escola restringindo-o a uma mera carta de intenções educacionais (...) Em contrapartida, transfere-se as discussões e as opções educativas da escola agora exclusivamente apelidadas de curriculares para um outro documento - o projecto curricular de escola (...) como se estas questões não tenha de constituir o núcleo central daquele projecto de escola.» (pp.1-2)

Outros autores defendem uma perspectiva diferente, ao acentuar a importância do projecto curricular de escola. De acordo com Pacheco e Morgado (2002):

«Para que o projecto curricular de escola tenha a centralidade que defendemos o currículo necessita de ser perspectivado como um projecto – de construção – em acção, o que implica ter em linha de conta ... aspectos fundamentais: -a decisão curricular jamais está terminada; -a decisão curricular não é linear é fundamental conciliar decisões – a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento.» (p.15)

Dentro desta perspectiva, os mesmos autores, Pacheco e Morgado (2002), adiantam que «A centralidade do Projecto Curricular de Escola é crucial para a construção plural do currículo e para a territorialização das decisões nacionais que necessitam de ser recontextualizadas (...)» (p.58)

Na perspectiva de Roldão (1999):

«Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática (...) a partir de um único padrão centralmente definido. Daí que assuma tanta centralidade a gestão do currículo. É neste sentido que a lógica do projecto curricular contextualizado tende a afirmar-se crescentemente sobre a lógica da administração nacional do currículo.» (p.29)

De acordo com a legislação em vigor, Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, poder-se-á encontrar, no artigo 2º, ponto 1, a definição de currículo nacional como «o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino» e, mais adiante, no mesmo artigo, no ponto 3, constata-se que «As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando-o adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão». De acordo com Pacheco (2003), «O projecto curricular de escola é entendido no normativo como um instrumento de gestão do currículo nacional.» (p.58)

Infere-se pelo exposto, que o projecto curricular de escola é a adaptação do currículo nacional à escola e que o mesmo documento convoca para o seu conteúdo um conjunto de estratégias, opções e linhas de força que cada estabelecimento de ensino adapta, tendo em conta a sua especificidade própria.

Na perspectiva de Leite (2003), “A ideia de projecto curricular parte da crença de uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar.” (p.115)

Na óptica de Pacheco (2001):

«(...)a ideia de um projecto curricular coloca-se perante a questão da adaptação do currículo pelos professores, tendo em conta a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo base e o projecto educativo de escola, por um lado, e a planificação de actividades por outro» (p.91)

Segundo a percepção de Leite, Gomes e Fernandes (2001):

«o conceito de projecto curricular parte da crença de que a reconstrução do currículo nacional, para que se contemplem as situações e características dos diversos contextos, tem mais possibilidades de gerar intervenções educativas adequadas e induzir um processo formativo de melhor qualidade para todos os alunos e alunas.» (p.16)

Para Antunez, Carmem, Imberón, Parcerisa e Zabala (2000):

«el PCC se tiene que entender como un documento muy conveniente siempre que os plateamos la tarea escolar desde una perspectiva de formacion integral y funcional y por consiguiente contextualizada y adaptada a la realidad especifica que configura un centro escolar determinado.» (p.73)

Vidal et al. (2000) definem o Projecto Curricular como «la adaptación del Diseno Curricular Base a un centro y entorno sociocultural determinado, que tiene como función básica garantizar la actuación coherente y coordinada de los equipos docentes» (p.234). Os mesmos autores reforçam a sua posição, ao referir que os projectos curriculares de escola não só «regulen y orienten las actividades educativas, que además garanticen a las distintas comunidades educativas una determinada forma de “hacer” la educación.» (Vidal et al, p. 234)



Pelo exposto, o Projecto Curricular de Escola é um instrumento de gestão pedagógica que permite a concretização do Projecto Educativo de Escola e define, em função do Currículo Nacional, o nível de prioridades da escola face ao meio em que se insere. O Projecto Curricular de Escola é um documento essencial, elaborado pelos professores, baseado nos objectivos educacionais delineados no Projecto Educativo de Escola e nas directrizes ministeriais.

De acordo com Rey e Santamaria (1992), o Projecto Curricular de Escola define-se como « un instrumento que da respuesta a qué, como, cuando enseñar y evaluar y sirve a los profesores para analizar su própria práctica docente y lograr acuerdos que permitan una coherencia en la práctica educativa.»(p. 226)

O papel dos docentes é crucial no sucesso deste documento. Do seu modo de actuação e da sua vontade depende, em grande medida, o êxito, em cada contexto peculiar do Projecto Curricular de Escola.

Seguindo a linha de raciocínio de Alonso (1995):

«Os professores são mediadores críticos de currículo e, como tal, devem ser formados para se transformar em **desenhadores de projectos curriculares**, desenvolvendo capacidades e atitudes de reflexão e investigação na e sobre a acção de modo a poder exercer de maneira autónoma e colaborativa o seu juízo profissional nas “comunidades críticas” em que as escolas se devem transformar» (p.151). (o negrito é da responsabilidade da autora)

Importa referir uma possível estrutura deste documento, que transporta consigo um conjunto de opções consideradas vitais para o sucesso da instituição escola. Leite et al. (2001) adaptam de Roldão (1999) o seguinte guião de procedimentos a utilizarem na construção do Projecto Curricular de Escola: «Intencionalidades (...) Opções e prioridades curriculares (...) Que aprendizagens integrar no currículo? (...) Como vamos fazer? (...) O que esperamos? (...) Avaliação (...); Calendarização (...).» (p.17).

Todos estes indicadores requerem um cuidado especial na sua elaboração, não descuidando nenhum vector para salvaguardar a qualidade do ensino a ministrar aos alunos.

Diferentes indicativos permitem verificar se o Projecto Curricular de Escola está a cumprir a missão que lhe é adstrita. Adaptando parte de um instrumento criado por Dias (2005), para que os docentes avaliem o Projecto curricular de escola, poder-se-ão encontrar questões que viabilizem o acima exposto:

«Se o conteúdo enquadra-se no documento principal de cada escola? Se o mesmo previne formas de organização da escola? Se define os principais objectivos a atingir? Se

articula-se com as orientações curriculares de âmbito nacional? Se o desenho curricular está adaptado às necessidades dos alunos? Se amplia o currículo nacional com aprendizagens significativas? Se prevê a integração da áreas curriculares disciplinares e não disciplinares? Se estabelece uma linha de actuação pedagógica comum a todos os docentes da escola? Se direcciona para a melhoria da qualidade das aprendizagens? Se contempla as necessidades de formação dos docentes nos domínio pedagógico e didáctico?» (p130)

A aproximação entre o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Escola é evidente e significativa, quando se focalizam as lentes nos conteúdos dos mesmos e quando se retiram os contributos que os próprios poderão dar à instituição escolar, dotando-a de atributos compagináveis com uma escola com responsabilidade, firmeza e, acima de tudo, personalidade, delineando o seu próprio destino dentro de horizontes definidos a nível central, mas amplos a nível periférico, a fim de tornar o estabelecimento de ensino um espaço de decisão. Gairín (2004), ao pronunciar-se sobre as afinidades entre os dois projectos, menciona que «A estreita relação entre projecto educativo e projecto curricular evidencia a necessidade de desenvolvê-los simultaneamente ou pelo menos muito próximos no tempo» (p.30) e reforça o seu pensamento, afirmando que as vantagens «evitam a improvisação e a rotina, ajudam a unificar critérios, reduzem a amplitude das incertezas, racionalizam o trabalho e o uso do tempo permitem o desenvolvimento de uma personalidade própria. (Gairín, 2004, p.30). O Projecto Curricular de Escola, ao nível do seu campo de actuação e de gestão curricular, deverá ser a face visível das várias opções estratégicas, que, num contexto próprio, identifiquem uma cultura e um clima de escola que se enquadrem nos valores e princípios devidamente convocados no Projecto Educativo. «A gestão curricular da escola situa-se a vários níveis. Num primeiro, a escola define o seu projecto curricular, o qual constitui uma componente fundamental do projecto educativo.» (Abrantes, 2001, p.25). É neste espírito de complementaridade que se poderá entender a relação acima descrita. O Projecto Educativo, ao ser o rosto da escola, imbuído da autonomia e do poder de decidir, necessita, para complementar com sucesso a sua missão, das opções curriculares e das estratégias de desenvolvimento relacionadas com o currículo, que só o Projecto Curricular, com a sua especificidade, lhe poderá oferecer. De acordo com Fontoura (2006):

«Feitas as grandes opções para o global importa, em cada uma das vertentes dessa globalidade, passar para o nível da planificação. É nesta fase que o projecto curricular, impresso em qualquer projecto educativo da escola, se pode separar do projecto educativo e desdobrar em projectos curriculares de escola (...)» (p.164)

Importa realçar que, tal como o Projecto Educativo é único e sinónimo de identidade de cada escola, o Projecto Curricular também transporta consigo a singularidade e a diferença e, como indica Sanz (2004), «o projecto curricular de uma escola não pode ser exportado a outra, por ser único, peculiar e intransferível como consequência do seu próprio contexto». (p.132). A escola actual não pode prescindir da força dos documentos que são inerentes ao seu funcionamento sob pena de desperdiçar o que os mesmos reflectem de positivo, para todo um manancial de actividades que dão corpo e identidade a cada estabelecimento de ensino. Orrantia (2004) tem uma afirmação interessante a respeito desta temática: «As escolas contam, neste momento, com potentes instrumentos para a planificação dos seus afazeres educativos, bem como para a inserção das suas intenções e organização das suas práticas docentes.» (p. 57). O autor referia-se ao projecto educativo e ao projecto curricular de escola.

Depreende-se, neste caminho de opções e planificações, um percurso, a nível normativo, acentuadamente positivo, ao nutrir a escola das ferramentas necessárias para a produção de conhecimento válido para todos, para uma aprendizagem significativa e adequada ao contexto peculiar em que se insere, repercutindo-se nos resultados dos actores educativos, que se querem satisfatórios para os próprios e para a sociedade que necessita deles.

Impõe-se compreender uma outra relação existente entre o Projecto Educativo e um documento associado, de longa tradição no nosso país e que durante muito tempo foi praticamente a única mola impulsora e operacional do documento acima descrito – O Plano Anual de Actividades.

### **3. O Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades**

O Projecto Educativo, como documento fundamental na esteira organizacional do estabelecimento de ensino, encontra no Plano Anual de Actividades um assessor fundamental na operacionalização das várias componentes que se traduzem nos anseios, nas propostas, nas necessidades, nas interrogações que os actores, imbuídos de espírito de pertença a uma comunidade, manifestam. De acordo com Brito (1991), «A dinâmica de uma escola espelha-se no seu Projecto Educativo e no seu Plano Anual de Actividades e retrata-se na sua concretização.» (p.21)

O estreitar de laços entre estes documentos é evidente, apesar de um ser dependente e subsidiário do outro. É nessa subordinação que o mesmo encontra a sua riqueza e vitalidade, ao poder concretizar, num ano lectivo, diversas actividades que fortificam a escola, enobrecem os actores e pulverizam o meio envolvente de projectos e realizações que tornam o espaço escolar um local ao serviço e alcance de toda a comunidade.

O Plano Anual de Actividades foi, desde sempre, um documento conhecido dos actores, estável na sua estrutura, dinâmico na sua concretização e coerente nos seus princípios.

Ao realizar uma ligeira passagem pelos diferentes normativos, que trespassaram o sistema educativo português, poder-se-á encontrar o seguinte: inúmeras referências a este documento, essencialmente no que se refere aos órgãos e à sua competência legislativa.

A Portaria nº 679/77 – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário – no seu artigo 3º, ponto 1.1, afirma que «Participar na planificação das actividades do ano escolar» compete ao conselho pedagógico. Não existem na citada portaria, menções ao Plano Anual de Actividades, mas o acima exposto evidencia o papel do Conselho Pedagógico em relação a este documento.

Posteriormente, no Decreto-Lei nº 172/91, de 12 de Maio – Regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão Escolares – aparece, no seu artigo 8º, ponto 1, que «compete genericamente ao conselho de escola ...Aprovar os planos plurianual e anual de actividades da escola» (alínea e). Dentro do mesmo normativo e no artigo 17º, poder-se-á encontrar que compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola «Os planos plurianual e anual de actividades da escola» (artigo 17º, ponto 1, alínea c) e, no artigo 32º, que elenca as competências do conselho pedagógico, é referido, na alínea d): «Elaborar e propor planos plurianual e anual de actividades da escola» pertence aos

domínios do Conselho Pedagógico. Depreende-se que o caminho do Plano Anual de Actividades, neste Decreto – Lei, é repartido ao nível de três estruturas: Conselho de Escola, Director Executivo e Conselho Pedagógico.

Seguidamente, no Decreto-Lei nº 115 – A-98/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré - Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, surge, no artigo 3º, ponto 2 ,que « O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas.». Este destaque é consubstanciado na definição conceptual dos referidos documentos. Quanto ao plano anual de actividades, é, de acordo com o artigo 3º, alínea c) do decreto acima mencionado, 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.»

Pelo exposto, poder-se-á encontrar uma relação de proximidade entre os dois documentos, Projecto Educativo de Escola e Plano Anual de Actividades, sendo este um documento de planeamento dependente dos princípios e objectivos defendidos no primeiro.

Quanto aos órgãos pelos quais o Plano Anual de Actividades percorre o seu caminho, no normativo em análise, é de salientar que, quanto à sua aprovação, esta compete à direcção executiva artigo 17º, ponto 2, alínea c) «Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final de acordo com o parecer vinculativo da assembleia.». O parecer compete à Assembleia, de acordo com o artigo 10º, ponto 1, alínea d): «Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando a sua conformidade com o projecto educativo» e, por último, a competência de apresentar sugestões está adstrita ao conselho pedagógico, artigo 26, alínea b): «Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos.».

Depreende-se, pela análise dos artigos acima referidos, respeitantes ao documento em apreço, um certo esvaziamento de poder do Conselho Pedagógico e um afirmar de um órgão recente na arquitectura normativa do sistema de ensino em Portugal: a Assembleia de Escola. O núcleo duro das decisões que podem alterar o rumo das diversas nuances existentes na escola passa a estar nas mãos de vários actores educativos e não somente dos

docentes, o que torna a escola espaço comunal ao alcance de todos e não apenas espaço contextual ao alcance de alguns.

Torna-se necessário, para enquadrar a problemática e o alcance do documento em apreço, conhecer a posição que alguns dos autores têm a respeito da definição conceptual do Plano Anual de Actividades.

Para Antúñez et.al (2000) «es una propuesta de acción operativa para comunicar el desarrollo y el seguimiento de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro fija para cada año escolar»(p.40) e, mais adiante, é referido que «El Plan Anual es, por lo tanto, una concreción del PEC» (Antunez et al ,2000, p.40).

Na perspectiva de Vidal et al. (2000):

«es una planificación anual realizada en cada centro y que la legislación actual observa como obligatorio...Por tanto es la propuesta organizativa que un centro realiza sobre su funcionamiento durante um año , y como es lógico há de hallarse intimamente enlazado com el Proyecto Educativo ya que supone la concreción del mismo»(p.229).

Na óptica de Costa (1992), poder-se – á definir o documento como «Instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.» (p.37).

De acordo com Carvalho e Diogo (1994), «ao representar um nível mais elevado de concretização, o Plano ...visa directamente a acção educativa, para a qual traça orientações precisas e modalidades de actuação em consonância com o P.E.E.» (p.109).

Na ideia de Pinto (2005), o documento inclui «... as planificações dos vários departamentos e grupos de docência, as planificações de projectos e actividades extra – curriculares, o plano financeiro e sócio – educativo.» (p.266)

Importa referir os objectivos que estão latentes, quando se pretende construir um documento desta natureza. Seguindo a linha de pensamento de Carvalho e Diogo (1994), os principais objectivos serão:

«1) Conseguir a articulação dos conteúdos do ensino e a sua adequação às características do contexto de inserção e ao estágio de desenvolvimento psicológico dos alunos; 2) Estimular o aproveitamento didáctico dos recursos educativos do meio; 3) Promover a coordenação vertical dos conteúdos de ensino; 4) Facilitar a interacção das actividades lectivas e não lectivas 5) Promover as medidas organizativas e as iniciativas de formação necessárias à implementação do P.E.E.» (p.110).

Independentemente da força normativa e informal que subjaz a qualquer documento, o mesmo encerra em si uma estrutura que o torna mais maleável ou, pelo contrário, rígido dentro da organização escolar. É neste balançar entre o flexível e o hirtto que se joga muito do xadrez organizacional de cada documento.

Costa (1992) sugere, apoiado em Mur e Riu (1989), a seguinte Proposta de Índice de conteúdos, para o documento em apreço

«Objectivos gerais da escola, Professores Alunos, Calendário e horário escolar Órgãos de Gestão; Departamentos; Direcções de Turma; Programação das actividades curriculares; Critérios e Planificação da avaliação escolar; Plano de actividades de complemento curricular e extra – escolares; Serviços de acção social e saúde escolar; Serviço de apoio psicológico, orientação escolar e profissional; Plano de Formação e actualização de professores e funcionários; Organização e utilização de recursos e espaços; Relações com a comunidade; Projectos de inovação pedagógica; Critérios, procedimento, calendário para a revisão do plano» (p.30)

Na perspectiva de Vidal et al (2000)

«De una parte un Plan de Actuación debe estar confeccionado de una forma breve, concisa y clara y los contenidos del mesmo deben de tener como referencia básica las acciones que se han establecido como prioritárias por los órganos correspondientes...» (p.303)

O documento deve corresponder às necessidades da escola, incluindo diversas perspectivas que não poderão ser descuradas. O mesmo deve contribuir para um aspecto fundamental: a melhoria da qualidade da educação da escola. Tem de estar atento à participação da comunidade educativa, no que concerne à sua elaboração, e enquadrar correctamente as actividades ao longo do ano lectivo. Estas devem ser possíveis de se realizar com os recursos humanos, físicos e materiais que a escola dispõe. As actividades propostas devem estar relacionadas com o contexto em que a escola se insere e relevante torna-se o facto das actividades terem de ter em conta as prioridades e as finalidades educativas definidas no Projecto Educativo de Escola.

Inferem-se pelo acima exposto, três vectores fundamentais que nortearão toda a dinâmica deste documento: em primeiro lugar, uma adequação das actividades aos objectivos programados; em segundo lugar, uma perfeita adequação das actividades ao contexto e, em terceiro lugar, uma necessária adequação das actividades aos problemas por resolver.

Com este manancial de informação, o Plano Anual de Actividades tem de conseguir dar uma adequada resposta às necessidades da comunidade educativa, da escola e dos seus

actores, procurando ser uma muleta importante do Projecto Educativo de Escola, uma espécie de primeiro amparo ou suporte para a nobre missão de melhorar a escola pública portuguesa. Oportunidade a não desperdiçar, visto que este documento teve sempre uma feição agradável, consensual e integradora no quadro normativo educacional português, o que poderá motivar os actores para uma abertura que se quer urgente mas planeada, debatida mas conseguida.

De acordo com Ruiz (2003 b) «El Plan debe ser realista no utópico...debe comprometer a todos los miembros da comunidade educativa (...) no es algo rígido, no impede la adaptación a las circunstancias, imprevisibles (...) es la respuesta adecuada a la improvisación, a la rutina.» (pp.132-133).

O Plano Anual de Actividades, devido à sua natureza, deve ser simples, coerente, objectivo, flexível, compreensível, prático e de fácil consulta. O mesmo respira o que se passa na escola em cada ano lectivo, e esse ar para ser saudável tem de estar purificado, contando para esse desiderato com a colaboração de todos.

Importa conhecer uma outra ligação existente entre o Projecto Educativo e um documento associado, de tradição recente em Portugal, muito ligado ao Projecto Curricular de Escola – O Projecto Curricular de Turma.



#### **4- O Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Turma**

O Projecto Educativo, que transporta consigo um papel de organizador de toda a actividade educativa da escola, cobrindo todos os campos e áreas do saber, encontra, no Projecto Curricular de Turma, como instrumento de gestão pedagógica da escola, um precioso assistente na tarefa de operacionalização do currículo nacional, em função daquela turma e daqueles alunos que habitam aquela escola.

De acordo com Carvalho e Diogo (1994), «Considerado como segundo nível de concretização do P.E.E, o Projecto Curricular de Turma constitui o último e decisivo passo da contextualização da acção educativa». (p.114). E mais adiante, os mesmos autores referem que o mesmo projecto deve «adequar às características próprias da turma e dos alunos que a compõem aqueles objectivos e orientações, operacionalizando-os.» (Carvalho & Diogo, 1994, p, 114).

Esta feição de se adequar ao grupo a que se destina reflecte-se necessariamente na sua definição. Para Leite et al. (2001), o Projecto Curricular de Turma «Tem como referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos». (p.69) Adiantam, seguidamente, que «É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos /as professores/as da turma cabendo ao conselho de turma construir essa articulação.» (Leite et al., 2001,p. 69).

Martins (2002), a propósito do projecto curricular de turma, adianta que:

«Se a turma se posiciona agora no centro da planificação pedagógica -didáctica. Ganhando pontos à lógica de planificação disciplinar, este instrumento torna-se verdadeiramente matricial no nosso desempenho docente. Deverá ser marcado por alguns princípios basilares (...) o princípio da coerência (...) o princípio da flexibilidade...o princípio da participação (...) o princípio do realismo (...) o princípio da exigência (...) o princípio da negociação criativa (...) o princípio da especificidade.» (pp.1-2)

No que concerne à legislação, o Decreto nº 6/2001, de 18 de Janeiro, para Abrantes (2001), «estabelece um enquadramento que visa dar às escolas melhores condições de concepção, desenvolvimento e gestão dos seus próprios projectos curriculares.» (p.26) e, no que concerne ao projecto curricular de turma o artigo 2º ponto 4 do referido diploma, refere o seguinte:

«As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando-o adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um

projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma consoante os casos.»

Depreende-se um papel importante e crucial do director de turma em toda a coordenação do projecto curricular e do conselho de turma como órgão decisional nesta matéria. Para Marques (2002), «O director de turma assume um papel de coordenação no processo de elaboração, aprovação e avaliação do projecto curricular de turma.» (p.63). Na perspectiva de Roldão (1995), «O director de turma tem de estar implicado em todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre em cada turma, assumindo um claro papel de liderança e coordenação (...) para uma acção eficaz e concertada junto da turma» (p.14) e, mais adiante, refere que «o director de turma desempenha sempre um papel - chave na gestão (...) destes processos» (Roldão, 1995, p.27). Além de todo este envolvimento, o director de turma, na opinião de Coutinho (1998), «Estabelece o ponto de união entre alunos, pais, professores e escola; é o dinamizador da colaboração entre estes agentes educativos resultando desta colaboração evidentes benefícios (...)» (p.27). Na óptica de Marques (2002), «Para que possa desempenhar bem o seu papel de coordenador, o director de turma deve ter presente os princípios orientadores do currículo nacional.» (p.63)

Pelo exposto, infere-se que todos os actores intervenientes devem estar consciencializados com os objectivos do Projecto Curricular de Turma.

De acordo com Carvalho e Diogo (1994), são os seguintes os principais objectivos do Projecto Curricular de Turma:

«1) Promover o trabalho em equipa dos professores dos mesmos alunos; 2) Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos; 3) Promover a coordenação do processo de ensino (...); 4) Estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma (...); 5) Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos do ensino (...); 6) Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos (...)» (p.114).

Estes poderão ser a mola impulsadora de um verdadeiro arranque para um debate que se quer profícuo em nome dos discentes. Conhecer significa entender qual o caminho a percorrer, que obstáculos se poderão encontrar, de que maneira as dificuldades poderão ser ultrapassadas.

Para Abrantes (2001), «Num outro nível, a condução do processo cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos. É neste nível, de definição do

projecto curricular de turma, que a articulação das diversas áreas do currículo se pode tornar realidade.» (p.26)

Importa realçar que os conteúdos do Projecto Curricular de Turma são determinantes para todos os actores que directa ou indirectamente vão utilizar esse instrumento de gestão curricular, visto que todas as orientações, no que concerne às áreas curriculares, devem, em princípio, estar em consonância com as prioridades educacionais definidas no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola.

Uma possível estrutura é apresentada por Carvalho e Diogo (1994):

«a) Caracterização da turma e dos alunos. (...) b) Identificação de problemas e definição de prioridades. (...) c) Definição de uma estratégia educativa global para a turma. (...) d) Planificação das actividades lectivas (...) e) Planificação das actividades não lectivas. (...) f) Planificação da acção a desenvolver pelo Conselho de Turma (...) g) Critérios de avaliação do projecto curricular de turma». (pp. 115-116)

Na perspectiva de Leite et al. (2001), inspirando-se num Projecto Curricular de Turma da EB 2,3 de Paranhos, poder-se-á encontrar um guião de procedimentos para a construção de um Projecto Curricular de Turma, baseado em cinco dimensões: «Principais objectivos; Caracterização da turma; Principais problemas a resolverem; Acção do Conselho de Turma; Avaliação.» (p.23)

Independentemente da estrutura a ser seguida, o fundamental é a torrente de informações que o Conselho de Turma dispõe para realizar um Projecto Curricular que responda verdadeiramente às especificidades da mesma e que permita, de uma maneira simples adequar vertical e horizontalmente os programas. Imbuído neste espírito, o Conselho de Turma, principal responsável pela elaboração do Projecto Curricular, desempenha um papel crucial, visto que «Compete ...adequar e reconstruir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum.» (Roldão, 1995, p.17). Esta responsabilidade é enorme no Conselho de Turma, já que é o órgão existente na escola mais directamente responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos, o que não significa que não existam outras nuances com grande quota de responsabilidade.

Para Freitas (2002), o Conselho de Turma é um órgão chave no desenvolvimento do Projecto Curricular e assume uma dimensão importantíssima dentro do sistema de gestão da escola:

«De entre as estruturas de gestão da escola, a mais importante para o bom êxito da reorganização curricular é o Conselho de Turma. Ao longo do processo a sua acção é crucial: logo de início antes mesmo do começo

das actividades do ano lectivo deve proceder a uma cuidadosa análise da situação. Só após essa análise da situação e tendo em atenção o projecto educativo de escola, o Conselho deve discutir e tomar decisões sobre o projecto curricular de turma e as estratégias que deve seguir para a sua concretização. Depois de definidas as linhas de actuação, compete aos docentes acompanharem ao longo do ano a evolução da turma (como um todo) e dos alunos num esforço de avaliação permanente.» (p.2)

Acresce-se que é ao referido órgão que cabe a elaboração e a aprovação do respectivo projecto. Tudo isto convoca o Conselho de Turma a uma redobrada atenção no percurso individual e em grupo dos discentes que fazem parte da turma, não descurando, bem pelo contrário, alimentando correctamente um diagnóstico exaustivo das características dos alunos. Este alicerçado num possível despiste de alunos com necessidades educativas especiais, colmatado com o apoio dos diferentes serviços existentes na escola. Toda esta mecânica implica que os ritmos de aprendizagem dos alunos sejam compreendidos, activando os mecanismos para suprir eventuais dificuldades e fixando uma sequencialização de conteúdos, ligados a uma selecção de prioridades curriculares. Esta sequência convida a uma correcta planificação das actividades a desenvolver na sala de aula, com o objectivo de, no final, se avaliar o que de bom foi conseguido e o que de menos bom foi encontrado.

O Projecto Curricular de Turma reveste-se de uma dimensão potenciadora do desenvolvimento das aprendizagens do grupo turma e a sua importância é definidora do modo como ele consegue responder à missão que lhe está adstrita, visto que o mesmo, de acordo com Macedo (s/d), «pretende assegurar que o currículo nacional, centrado em competências essenciais e em experiências de aprendizagem/actividades, contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que estão definidas para o ensino básico.» (p.2)

A importância dos projectos no mundo educacional e na escola em particular torna-se premente, devido à complexidade da organização escolar, aos múltiplos públicos que a atravessam e aos inúmeros contextos que a percorrem. Corroborando o acima exposto, Zabalza (1992) afirma que «Uma escola baseada em projectos deve ser, por filosofia educativa e por direito próprio, uma escola diferente de outras escolas.» (p.105)

Dentro deste enquadramento, todos os actores têm um papel a cumprir, ninguém poderá ser dispensável, neste universo educacional que se pretende cada vez mais forte e com maior propriedade, potenciador de uma melhoria da qualidade da educação, onde o

trabalho cooperativo é essencial, a participação alargada é fundamental e as decisões tomadas em grupo indispensáveis.

Infere-se, pelo exposto que as relações do Projecto Educativo com os actores são fundamentais para que a organização escolar cumpra com os requisitos exigidos em termos de democracia, pluralidade, justiça e equidade.

Interessa entender a ligação existente entre o Projecto Educativo e o Conselho Pedagógico, órgão considerado decisivo no sistema educativo português, em geral, e na escola, em particular, quer pelo que representa – espaço de discussão, diálogo e debate, quer pelo que consolida – democracia forte e representativa, onde os vários actores têm voz.

## **5- O Projecto Educativo e o Conselho Pedagógico**

A simbiose entre estes dois instrumentos do espaço decisional da escola é notória pelo seu significado, significância e proficiência. Ambos têm contribuído, ao longo dos tempos, para uma concepção de democracia activa nas nossas escolas. Esta ligação consubstancia-se numa afirmação da escola, dos seus actores e do seu contexto, alicerçada num espaço de diálogo, debate, reflexão e crítica. Nestes dois instrumentos, a participação é fundamental e, como refere Guerra (2002b), «Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se (...) Participar é viver a escola não como espectador mas sim como protagonista.» (p.78)

Recheados de protagonistas, estes dois meios ao serviço da escola têm contribuído cada um com a sua quota-parte para o sucesso da mesma. Interessa recordar que, se o Conselho Pedagógico, como órgão, é mais antigo no horizonte temporal do sistema educativo português, o Projecto Educativo como documento produzido na escola, adquire juntamente com aquele um papel de relevo focalizando aquilo que se passa na mesma, tentando, por variadíssimos meios e utilizando inúmeras estratégias, ir ao encontro dos anseios, interesses e necessidades de toda uma comunidade.

É necessário e pertinente compreender a evolução do Conselho Pedagógico, ao longo dos vários normativos que trespassam o nosso sistema educativo, para se situar a sua importância como órgão de gestão e administração escolar. O seu percurso tem sido marcado por uma certa estabilidade, nem sempre coincidente com os poderes que lhe têm sido confinados, dependendo a sua importância do peso de decisão que cada normativo lhe confere.

De acordo com o Decreto – Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro – Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário – o Conselho Pedagógico é um «dos órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatórios e secundários». Neste novo cenário, o referido Conselho, na opinião de Castro (1995), «...surge pela aglutinação dos Conselhos Escolar e Disciplinar (ora extintos), situando-se as suas atribuições e competências no âmbito das definidas anteriormente para as estruturas citadas.» (p.52). Como refere um dos artigos do diploma supramencionado.

«Competirá ao conselho pedagógico exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos conselhos escolares e disciplinares dos estabelecimentos dos ensino preparatório e secundário.» (artigo 27º).

Acrescenta-se que este normativo foi produzido na época em que Vasco Gonçalves era Primeiro – Ministro e o Tenente – Coronel Manuel Rodrigues de Carvalho Ministro da Educação. Isto significa que o espírito da época contagiou também a escola e os seus órgãos, neste caso o conselho pedagógico.

No que concerne ao Decreto-lei – 769/-A/76, de 23 de Outubro – Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário – o Conselho Pedagógico continua a ser um dos principais órgãos da escola, «Os órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário responsáveis pelo seu funcionamento são os seguintes: ...b) Conselho pedagógico» (artigo 1º alínea b). Mais adiante, no artigo 22º, é referida a constituição do órgão: «O conselho pedagógico será constituído pelo presidente do conselho executivo, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano.». Infere-se que o Conselho integra professores e alunos, o que prova o espírito democrático existente na época, contudo, como refere o artigo 31º, ponto 2, «Os alunos membros do conselho pedagógico não terão direito de assistir às reuniões em que se trate de assuntos de carácter confidencial, nomeadamente em tudo o que possa representar sigilo de exames.» Esta representação era exercida mediante determinadas condições. Importa reter a importância do presidente do Conselho Pedagógico que, de acordo com o estipulado no artigo 30º, ponto 4, refere: «O presidente do conselho pedagógico poderá usar do direito de veto suspensivo quando as deliberações contrariem as disposições legais do Ministério da Educação e da Investigação Científica.»

Quanto à Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, a mesma refere que «o conselho pedagógico é o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino» (ponto 1) e que «(...) ao conselho pedagógico incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre os elementos docentes e discentes, de modo a garantir adequado nível de aprendizagem e conveniente formação dos alunos. (ponto 3). De entre as inúmeras atribuições que este órgão detém neste Regulamento, poder-se-á mencionar a que se refere ao funcionamento da escola:

«Dar parecer sobre os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com as associações de

estudantes e de encarregados de educação e organização do serviço de exames.» (ponto 3.1.2)

A amplitude deste ponto da portaria que regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico é elucidativa da importância deste órgão para um normal funcionamento da escola, já que do mesmo dependem diversas atribuições indispensáveis ao bom funcionamento do ano lectivo, onde se incluem tanto a organização dos espaços, como a distribuição de serviço lectivo e não lectivo, não negligenciando a elaboração de horários.

Este normativo concede ao Conselho Pedagógico lugar de destaque, não só como definidor de toda a orientação pedagógica da escola, mas também e essencialmente como um dos órgãos de gestão, o que lhe confere poder e responsabilidade perante a escola, os diversos actores e todo o meio envolvente.

Na perspectiva de Castro (1995), referindo-se ao papel do Conselho Pedagógico na portaria supramencionada:

«O Conselho Pedagógico (...) tem cometidas atribuições e competências nomeadamente de planificação e coordenação pedagógica, que levadas à prática, o identificariam como órgão promotor e dinamizador de iniciativas, verdadeiro motor de toda a Organização.» (p.54)

Não se poderá desatender à importância e ao prestígio que este órgão tem tido no panorama educacional português. Analisando a Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias –, que revoga a Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, verificam-se dois tipos de atribuições ao Conselho Pedagógico. No ponto 2, surgem as gerais e, no ponto 3, aparecem as específicas. No que concerne às primeiras, é de realçar que, de acordo com o ponto 2.1, «assegurar a orientação pedagógica, de acordo com as normas gerais definidas, integrando-as e diversificando-as nas características específicas da escola.» É uma das atribuições gerais, extremamente relevante, visto que a orientação pedagógica da escola está ligada ao meio, às suas características e condicionalismos. Esta visão enriquecedora e de longo alcance transporta consigo uma forte ligação entre este órgão e o Projecto Educativo. Quanto às atribuições específicas, é de salientar a existente no ponto 3.1: «Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita, nomeadamente, à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição do serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários...». Caba a este órgão, a organização de toda uma estrutura que





teria de ser montada antes do início do ano lectivo, tal como se refere no ponto 3.1.2 da Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro.

No que concerne ao Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio – o ponto 1 indica a definição do órgão: «O conselho pedagógico é o órgão de gestão das escolas preparatórias, preparatórias e secundárias nos domínios da orientação e coordenação pedagógica e da formação do pessoal docente». Quanto às suas atribuições, elas são inúmeras neste normativo, de entre as quais se pode destacar, de acordo com o ponto 3.9: «Elaborar, ...divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola». Esta função de planificação encontra-se ligada à função de organização, expressa em «Dinamizar a coordenação interdisciplinar (...)» (ponto 3.3), «Analisar e acompanhar o plano de formação e acção pedagógica do docente em profissionalização em serviço» (ponto 3.5) e «Promover o intercâmbio de recursos no âmbito da escola e do círculo de formação em que se integre» (ponto 3.8). Além destas funções inerentes a este Conselho, existe outra que, pela sua amplitude, a torna mais importante, a função de decidir. Assim, dentro desta temática e tendo em atenção este documento legal, o conselho pedagógico, de acordo com o ponto 3.4, «Aprova o plano de formação do pessoal docente», «Aprova o regulamento interno da escola» (ponto 3.9) e «Aprova o plano de actividades da escola» (ponto 3.9). Na perspectiva de Teixeira (1995), « (...)verifica-se que a maioria das atribuições do conselho pedagógico se situa ao nível da organização pedagógica da escola.» (p.143) e, mais adiante, apresenta uma afirmação pertinente: «Releve-se, contudo o poder que confere ao conselho pedagógico o facto de o conselho directivo estar forçado a seguir as suas orientações salvo se estas forem contrárias à legislação vigente.» (Teixeira, 1995, p.143). A autora refere-se ao ponto 11 do referido Despacho. Este Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro compagina um grande poder decisório a este órgão, intimamente ligado a outros poderes que lhe conferem um elevado estatuto no panorama normativo das escolas portuguesas.

Continuando no caminho de compreender a evolução do mesmo na arquitectura normativa do nosso sistema de ensino, percorrer-se-ão os trilhos de um Decreto – Lei que não vingou, apesar de criar pistas importantíssimas para futuros debates e acesas discussões sobre a problemática da gestão e administração das escolas.

O Decreto – Lei 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - continua a entender o Conselho Pedagógico como um órgão importante : «os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são

os seguintes: ...c) Conselho pedagógico» (artigo 1º, alínea c). O referido normativo define-o claramente como órgão de orientação educativa:

«O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico – didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e continua do pessoal docente e não docente.» (artigo 31º)

Esta vertente de coordenação e orientação educativa manifesta-se nas suas inúmeras competências que assentam, essencialmente, no Elaborar e Propor diversos documentos fundamentais ao desenvolvimento da instituição escolar e não no Aprovar, tarefa esta adstrita a um novo órgão O Conselho de Escola. Interessa, neste normativo, elencar a composição do conselho pedagógico:

«a) Director executivo; b) Chefes dos departamentos curriculares; c) Coordenadores de ano dos directores de turma; d) Chefe do departamento de formação; e) Dois representantes da associação de pais...; f) Três representantes dos alunos do 3º Ciclo (...) g) Dois representantes dos alunos do ensino secundário... e um dos alunos do 3ºC. (...); h) Três representantes dos alunos do ensino secundário (...) i) Responsável pelos serviços de psicologia e orientação.» (artigo 4º)

Depreende-se, nesta composição, uma variedade de elementos envolvidos nas decisões que afectam a escola e que com o seu contributo enriquecem a elaboração dos diversos documentos confinados ao estabelecimento de ensino. Todos estes actores colaboram na dinamização da escola, apresentando propostas, definindo critérios, apoiando iniciativas que poderão ser de índole cultural, social e até mesmo formativa.

Quanto ao Decreto – Lei nº 115 – A – /98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, actualmente em vigor, refere o Conselho Pedagógico como um dos órgãos de administração e gestão das escolas. De acordo com o artigo 7º, ponto 2, alínea c), continua a ser «o órgão de coordenação e orientação educativa da escola...» (artigo 24º) e dá a possibilidade a cada estabelecimento de ensino de escolher a sua composição dentro de parâmetros que salvaguardem diversas participações «representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos...do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo.» (artigo 25º). Tal como no normativo anterior, agora ainda surge mais reforçada, neste Conselho Pedagógico, a participação de todos os actores que

directa ou indirectamente fazem parte do processo educativo, não só pelo que representam, mas também pelo que significam.

Na perspectiva de Lemos e Silveira (1998):

«O regime de autonomia, administração e gestão introduziu uma nova filosofia em matéria de composição do conselho pedagógico, permitindo sem prejuízo da satisfação de requisitos gerais de representação, uma maior adequação deste órgão às especificidades de cada comunidade educativa, materializadas no projecto educativo de escola ou do agrupamento.» (p.67)

A afirmação acima transcrita é elucidativa de uma aproximação desejada deste órgão ao meio circundante. A escola com esta postura vai ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas de quem a procura, visto ser conhecedora, através dos vários representantes locais, das oportunidades e fraquezas que o contexto lhe poderá proporcionar e, a partir daí, fazer um correcto diagnóstico da situação interna e externa.

Este órgão é importantíssimo na definição da política pedagógica e didáctica da escola, tendo um papel relevante na articulação curricular. De acordo com a perspectiva de Lemos e Conceição (2001), «o conselho pedagógico, enquanto órgão de representação das estruturas da orientação educativa da escola, é o local privilegiado para a procura de soluções ajustadas no âmbito da articulação e diversificação curriculares». (p.261) Ao atender-se ao estipulado no artigo 26, alínea i): «Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular ....», compreender-se-á a importância deste Conselho na definição de critérios gerais de natureza curricular.

As virtualidades que este órgão sempre teve, ao ser considerado, unanimemente pela grande maioria dos actores, como um espaço de desenvolvimento da cultura escolar aliado a uma identidade própria que o considera parte da escola, sinónimo de pertença à instituição, consubstanciam toda uma vivência histórica de lutas em prol da dignificação do estabelecimento de ensino e dos seus representantes. Ali se travaram e continuam a travar grandes batalhas no fortalecimento da dinâmica da própria escola. Sempre aí foram discutidas e analisadas as diversas propostas de inovação pedagógica que, no decurso dos tempos, têm percorrido as veias da própria escola, com maior ou menor acuidade. Convém sublinhar que nenhum normativo se esqueceu deste órgão como um dos mais importantes no xadrez organizacional de cada estabelecimento de ensino e que o poder situado no centro nunca descurou esta força localizada na periferia. Por ele têm passado os mais variados actores, desde docentes, discentes, pessoal não docente, representantes das associações de pais, representantes dos apoios educativos, representantes dos interesses

económicos da região e outros que, ao serem convidados para estarem presentes em determinada ocasião, têm contribuído para que este órgão continue a merecer lugar de destaque no panorama da escola portuguesa. Para Valente (1985), os Conselhos Pedagógicos:

«têm a função de orientar e estimular a iniciativa e qualidade educativa de cada um e do conjunto dos educadores, avançando com projectos , ratificando experiências, solucionando problemas , ultrapassando querelas , aproximando educadores e educandos bem como os empregados administrativos e auxiliares através do empenhamento de todos na luta por ideais comuns encarnados em programas e tarefas intercombinados , resultado de trocas mútuas de perspectivas e planos.»  
(p.18)

Confirmando o exposto, a sua ligação ao Projecto Educativo de Escola trespassa as fronteiras da mesma. Se nos primeiros normativos o Conselho Pedagógico detinha um peso superior do que detém actualmente, em relação ao Projecto Educativo, a sua ligação a este documento continua a guiar-se por critérios que contêm as coordenadas fundamentais à melhoria da educação e ao próprio fundamento da escola. É como um eixo, onde se entrecruzam o trabalho, a reflexão, a avaliação e a crítica, sinónimos de um Projecto Educativo que se quer responsável, transparente, participativo, dialogante, sério, com objectivos bem definidos, metas exequíveis e estratégias bem conseguidas. Para cumprir tal desiderato, o mesmo conta com um grupo de pessoas organizadas em torno de um órgão que, pelas suas capacidades, ajudam o Projecto Educativo a nascer, crescer, desenvolver-se e, quando o mesmo começa a definhir, o percurso volta à sua fase inicial.

## **6- O Projecto Educativo e os Departamentos Curriculares**

A ligação entre o Projecto Educativo e os vários Departamentos Curriculares existentes na escola torna – se evidente e clarifica a tomada de posição de cada estabelecimento de ensino quanto à sua política global, inserida em actores organizados que lhe dão corpo e atribuem significado.

É neste processo de e para acção que o legislador criou a figura dos departamentos curriculares, cada um com a sua filosofia própria, o seu raio de acção bem delimitado, a sua esfera de influência balizada. A criação «dos departamentos curriculares (...) teve por principal objectivo juntar áreas afins, de forma a dinamizar um trabalho cooperativo, integrador e de carácter interdisciplinar.» (Peixoto & Oliveira, 2003, p.25). No entanto, é na complementaridade entre os vários departamentos que surge a sua riqueza e vitalidade ao agregar esforços, no sentido de compaginar de maneira diferente o currículo, dotando – o de um conjunto de prerrogativas que o tornam mais adequado a cada escola e inserido de forma mais eficaz em cada contexto.

Interessa compreender que a criação desta estrutura de orientação educativa é recente na arquitectura organizacional do nosso sistema de ensino e que, ao aparecer, trouxe uma mais valia que a enforma com especificidades próprias que a tornam uma das mais importantes no universo escolar do nosso país. O modo como cada departamento adequa o plano de estudos estabelecido a nível nacional à escola, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento do plano de estudos, a definição de medidas que visam o melhoramento das aprendizagens e a reflexão sobre as práticas educativas e o meio em que estão inseridas transformam cada departamento num espaço, onde coordenadas como analisar, debater, colaborar, desenvolver, adquirem uma prioridade fundamental que irá contagiar o grupo, os restantes órgãos, a escola e o seu próprio contexto.

Estes patamares a que cada departamento responde configuram uma forma diferente da habitual de promover uma verdadeira coordenação das actividades pedagógicas, no domínio da implementação dos planos curriculares, nas suas duas componentes: disciplinares e não disciplinares, bem como de outras actividades educativas.

Convém recordar a evolução operada no tecido normativo português até ao aparecimento do Decreto – Lei nº 115 – A – /98, de 4 de Maio, que cria a figura dos departamentos curriculares. Num órgão que continua a existir – O Conselho de Grupo –,

poder – se – ão encontrar as sementes do órgão acima mencionado e na figura do Delegado de Grupo a génese do coordenador de departamento curricular.

A portaria nº 679/77, de 8 de Novembro, no seu artigo 7, refere que um dos órgãos de apoio ao conselho pedagógico é o «conselho de grupo...». No ponto 7.1.7 são referidas as atribuições do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:

«a ) Apoiar o trabalho dos professores , promovendo a troca de experiências (...); b ) Reflectir sobre os problemas relacionados com a avaliação dos alunos ; c) Proceder à análise crítica dos programas ...; d) Participar no intercâmbio (...) com outros estabelecimentos de ensino; e) Realizar o levantamento do material ao dispor dos respectivos docentes; f) Inventariar as necessidades do grupo, disciplina ou especialidade.»

Perante a situação mencionada, depreende-se, pelas atribuições do Conselho de Grupo, a importância e o significado que este órgão tem no espaço da escola, nomeadamente, no que concerne à vertente pedagógico – didáctica, tão relevante no sucesso dos alunos. Ainda confinado a este normativo e intimamente ligado ao Conselho de Grupo surge o delegado. No ponto 7.1.10, são elencadas as suas competências. Interessa citar duas das mais significativas. A primeira relacionada com a alínea d): «Transmitir ao conselho pedagógico as recomendações do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade» e a alínea f): «Transmitir ao grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade as directivas pedagógicas recebidas.». Além destas funções, resta acrescentar a mais importante: «orientar e coordenar a acção pedagógica de todos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.» (ponto 7.1.11, alínea a). Neste documento legal as funções atribuídas ao Conselho de Grupo e ao delegado de grupo aproximam-se das actualmente existentes nestes instrumentos e em dois recentemente criados – departamento curricular e coordenador do departamento curricular.

Quanto à Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, a mesma refere que «o conselho pedagógico será apoiado pelo conselho de grupo» (ponto 24) e no ponto 25 adianta que são atribuições do conselho de grupo, subgrupo ou disciplina:

«Elaborar os estudos pareceres ou recomendações a apresentar pelo delegado no conselho pedagógico nomeadamente que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.» (ponto 25.1)

No que se refere ao delegado de grupo e às suas funções, verificando o exposto no ponto 34 e seguintes, é de salientar que «Representar os professores no conselho pedagógico» (ponto 34.1), «Orientar e coordenar a actuação pedagógica dos professores, tendo em vista a sua formação contínua» (ponto 3.4.2) e «Acompanhar a profissionalização em exercício» (ponto 3.4.3) são algumas das atribuições do delegado de grupo. Uma das funções mais importantes está expressa no ponto 36.4: «Assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.». Para Valente (1985), «A função do delegado tem de ir até ao ponto de consciencializar e levar a assumir por todo o grupo a diferença de situações e sensibilidades para se poderem mutuamente conjugar em proveito comum.» (p.67). Aliada à relevância da mesma torna – o como um dos vectores fundamentais para uma ligação envolvente entre o grupo que representa e o órgão de orientação pedagógica da escola. Por conseguinte, tem – se verificado, ao longo da observância dos normativos, um peso considerável desta figura no cimento organizacional da escola.

O Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro refere que «No exercício das suas competências, o conselho pedagógico é apoiado pelos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade...» (ponto 17) e, mais adiante, ponto 19, indica as atribuições do conselho de grupo, de entre as quais se destaca a de «Elaborar os estudos e ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação de docentes e discentes.». Quanto ao delegado de grupo, este normativo elenca diversas atribuições, de entre as quais se salientam as seguintes: «Coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências entre os professores do grupo.» (ponto 22.2) e «Assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica.» (ponto 22.)

Este quadro enfatiza, por um lado, o papel decisório do conselho de grupo como órgão que intervém na definição da política da escola, já que ao mesmo cabe elaborar estudos relacionados com itens decisivos nas escolhas de cada estabelecimento de ensino e, por outro, a relevância que o delegado de grupo detém ao coordenar as actividades pedagógicas e ao ser considerado um elemento propulsor nas dinâmicas grupais.

Quanto ao Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, indica, no seu artigo 36, ponto 1, que «As estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respectiva

competência são as seguintes: a) Departamento curricular, (...) b) Chefe de departamento curricular (...))»

Inserido nesta problemática dos departamentos curriculares, o artigo 37 do diploma supramencionado revela que, no ponto 1, «Ao departamento curricular pertencem todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência.» Surge a preocupação do legislador em procurar clarificar quem faz parte de cada departamento curricular, de modo a não criar ambiguidades que poder-se-iam tornar pólos de negatividade na estrutura organizativa dos órgãos de gestão intermédia de cada estabelecimento de ensino. E na senda destas definições o artigo 38, ponto 1, refere que «O chefe do departamento curricular é eleito de entre os professores que pertencem ao departamento.» Esta eleição revela contornos importantes, visto que a capacidade de liderança, o contributo para a criação de um excelente ambiente de trabalho e a forma de mobilização dos docentes do departamento são prerrogativas que qualquer elemento que esteja na liderança do mesmo tem de possuir.

O Decreto – Lei 115 – A – 98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, indica o seguinte no artigo 34, ponto 1: «Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva ...», entre as quais se poderá salientar, de acordo com o exposto no artigo 35º:

«No 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário (a articulação curricular) é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.» (ponto 2).

Na perspectiva de Lemos e Conceição (2001), referindo-se ao artigo acima descrito:

«No âmbito do desenvolvimento da sua autonomia organizacional e visando uma maior eficácia na articulação curricular, compete à escola ou ao agrupamento de escolas, definir no seu regulamento interno, a organização dos docentes das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, de acordo com as dinâmicas da própria escola.» (p.272)

Importa aferir a possibilidade das próprias escolas, no seu próprio espaço, poderem decidir, dentro do seu documento jurídico normativo, a organização que mais lhes convém, tendo em conta as energias latentes no seu seio. Esta conjuntura favorável ao estabelecimento de ensino permite-lhe criar eixos importantes de articulação curricular



que, criados dentro do *locus de decisão*, se tornam relevantes para a instituição e a tornam mais responsável no sentido de definição das linhas orientadoras sobre as quais irão repousar as traves mestras do aparelho curricular existente dentro de cada escola. Convém situar que a troca de experiências, o incentivo à reflexão e à partilha de materiais e o fomento da cooperação entre os docentes fazem parte de qualquer figurino que caracterize o departamento curricular, além de desenvolver e apoiar os diversos projectos em que cada escola está envolvida.

Órgão de grande abrangência e significado, palco de coordenação das actividades pedagógicas, lugar de articulações curriculares, sítio de debate de questões relativas a modelos pedagógicos a adoptar, área de colaboração com outros órgãos, nomeadamente o Conselho Pedagógico e a Direcção Executiva, espaço de articulação com outros serviços ou estruturas, zona de definição de objectivos fundamentais para a avaliação dos alunos, o Departamento Curricular encerra em si um peso inesgotável de competências/atribuições, que se traduzem numa mais-valia para cada organização escolar.

Para que todo este figurino resulte é necessário alguém que coordene toda esta máquina, que lhe dê visibilidade e espaço de actuação, que a transforme num organismo de valor e com valor, de responsabilidade e com responsabilidade, ao serviço da escola, dos professores, dos alunos e do meio envolvente.

Perante o descrito e de acordo com o decreto acima mencionado «Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram». (artigo 35º, ponto 3.). De acordo com Lemos e Conceição (2001), «Cada departamento curricular elege, de entre os professores profissionalizados que o integram, o respectivo coordenador, o qual representa o departamento no conselho pedagógico». (p.273). Esta figura do Coordenador de Departamento Curricular revela— se de um significado especial na esfera organizacional de cada departamento.

Na continuação do Decreto – Lei 115 – A – 98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, surge o Decreto – Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho – Competências das Estruturas da Orientação Educativa. No artigo 3 do respectivo regulamento, ponto 2, é referido que «a articulação curricular é assegurada através de... b) departamentos curriculares, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares...». O artigo 4º remete para as competências do departamento curricular, de entre as quais se poderão destacar: «Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento a aplicação dos

planos de estudos estabelecidos a nível nacional.» (alínea a); «Assegurar (...) a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudos quer das componentes de âmbito local do currículo» (alínea c) e «Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos.» (alínea e). O artigo 5º remete-nos para as competências do coordenador, as quais se passam a mencionar:

«a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o ...departamento curricular; b)Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas c ) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas , com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e ) Cooperar na elaboração , desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.»

Pelo exposto, o Coordenador de Departamento Curricular exerce um leque variado de funções, que vão desde a representação do Departamento, passando pela coordenação das orientações curriculares até à realização de actividades de investigação. Se a estas se juntar o papel decisivo que o próprio tem em promover a elaboração de critérios de avaliação dos discentes, em inventariar as necessidades das disciplinas que lhe são adstritas e, por fim, convocar e orientar as reuniões do seu departamento, deparar-se-á com um dos cargos mais exigentes na actual estrutura organizativa das escolas portuguesas. Para este cargo é necessário, além da indispensável vontade, um leque bastante alargado de conhecimentos didácticos, pedagógicos e organizacionais que servirão para poder enfrentar com sucesso este relevante empreendimento.

Estes vectores transportam consigo uma ligação inequívoca entre as competências deste órgão e do respectivo Coordenador e as necessidades da escola. Para ultrapassar esta ponte com sucesso, assente em alicerces bem definidos, o papel de todos os docentes, sem excepção, torna-se proeminente e, acima de tudo, essencial para o êxito desta operação, na qual a escola deposita redobradas esperanças.

Os Departamentos Curriculares tornam-se num dos mais importantes órgãos de estrutura de orientação educativa existentes no nosso sistema de ensino. A coexistência

deste órgão com os outros órgãos, sejam de administração e gestão ou de gestão intermédia, é fundamental para o sucesso de toda uma orgânica assente na participação em todos os seus vectores. Na perspectiva de Guerra (2002a), «a finalidade da participação na escola não é somente organizativa ou funcional, mas também educativa» (p.13).

O Projecto Educativo define a política da escola e os Departamentos Curriculares, dentro da sua esfera de acção, convocam o currículo nacional a uma adaptação às características que cada escola enforma. A sua complementaridade é quase perfeita, tal como a ligação do Projecto Educativo com outra estrutura de orientação educativa, com tradição e prestígio no panorama educativo do nosso país – O Conselho de Directores de Turma.

## **7- O Projecto Educativo e o Conselho dos Directores de Turma**

O Projecto Educativo de Escola, como pólo agregador das inúmeras tendências institucionais dentro do estabelecimento de ensino, encontra, no Conselho de Directores de Turma, uma estrutura de orientação educativa aliada, que lhe permite decifrar, em tempo útil, as variadíssimas solicitações a que tem de responder diariamente.

Os Directores de Turma, figuras proeminentes, com as suas sinergias dentro da arquitectura normativa portuguesa, desde sempre, mereceram especial atenção por parte dos responsáveis pelo destino da Educação em Portugal. Os mesmos, ao pertencerem ao Conselho acima mencionado, manifestam nele as suas dúvidas, articulam entre si estratégias e procedimentos a utilizar, monitorizam propostas para, posteriormente, serem apresentadas a outro Conselho – o Pedagógico, tendo em vista a resolução dos problemas respeitantes à realidade das turmas e realizam diagnósticos tendentes a focalizar a turma com lentes adaptadas a uma realidade multi-referencial.

No dizer de Peixoto e Oliveira, (2003), aos Directores de Turma:

«cabe-lhes, desde logo, o conhecimento dos normativos intra-organizacionais (quer os de natureza jurídico – administrativo - laboral, como o RI, quer os de índole mais político – pedagógico, como o PEE, quer ainda os de características disciplinar , interdisciplinar e transdisciplinarmente praxiológicas como os PAEE), por forma a implicarem-se e a construírem relações mais estreitas com o contexto escolar, por vezes desconhecido.» (p.34)

Importa desvendar, através de um percurso diacrónico, o figurino do Director de Turma, na legislação portuguesa, assim como o órgão que o suporta e lhe dá significado – O Conselho de Directores de Turma –.

Convém realçar que a génese do Director de Turma poder-se-á encontrar no Director de Classe que existe nos normativos portugueses, a partir de 1895. Até ao surgimento do ponto de vista formal – legal do Director de Turma, em 1968, no Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, instituído pelo Decreto-Lei 48 572, de 09-09 de 1968, vai um trajecto marcado por várias competências/atribuições, de entre as quais se poderá mencionar, o papel de mediador na relação entre quatro elementos nucleares da instituição escolar: pais/alunos/escola/professores. Peixoto e Oliveira (2003), referindo-se a este percurso até ao ano de 1968, salientam que «Pode mesmo afirmar-se que a coordenação pedagógica, disciplinar e administrativa lhe foi desde sempre atribuída.» (p. 11).

Na Portaria 679/77, de 8 de Novembro – Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário –, no ponto 7.3.1, é referido que «nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais em extinção haverá directores de turma, cujas atribuições são:

«a) Relativamente aos conselhos directivo e pedagógico:  
1) Servir de apoio à acção dos conselhos directivo e pedagógico (...) b) Relativamente aos alunos (...) 3) Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma Relativamente aos encarregados de educação (...) 3) Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos».

Além destas atribuições, a mesma portaria, no seu ponto 7.3.9, refere outras competências associadas ao cargo de director de turma, tais como: «Convocar as reuniões ordinárias do conselho de turma», b) «Organizar e manter actualizado o *dossier* da turma, o qual incluirá uma ficha por aluno e poderá ser consultado pelos professores da turma, com excepção de documentos de carácter estritamente confidencial» e c) «Verificar semanalmente (...) o registo de faltas dos alunos da turma.»

Este normativo concede ao director de turma um vasto leque de atribuições/competências, inferindo-se do mesmo um peso considerável deste cargo, na óptica do legislador e que se reflecte necessariamente em todo o cimento organizacional da escola.

Continuando neste percurso, aparece, nos anos 80, a Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro – Regulamento do Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias. Este novo enquadramento legal reveste-se de grande significado devido a três eixos fundamentais.

O primeiro eixo enquadra-se na problemática do surgimento, pela primeira vez, do cargo de coordenador e subcoordenador dos directores de turma. Na perspectiva de Castro (1995), «É criada a figura do Coordenador e Subcoordenador dos Directores de Turma, sendo regulamentado pela primeira vez o funcionamento do Conselho de Directores de turma.». Como reconhece Teixeira:

«cabe-lhe representar os directores de turma no conselho pedagógico, não lhe sendo atribuídas mais competências do que a de ser porta-voz das opiniões dos directores de turma no conselho pedagógico e a de transmitir as decisões tomadas por esse órgão aos seus representantes.» (1995, p.145)

O segundo eixo perfila-se no ponto 59 e seguintes com as atribuições do Conselho de Directores de Turma. Uma das competências deste Conselho é de «Promover a realização de acções que estimulem a interdisciplinaridade» (ponto 59.1), a seguinte tem o foco em «Dinamizar a execução das orientações do conselho pedagógico no sentido da formação psicopedagógica dos docentes.» (ponto 59.2), a subsequente tem a sua base de actuação em «Analisar as propostas dos conselhos de turma quanto à solução dos problemas de integração de docentes e discentes na vida escolar» (ponto 59.3) e, por último, «Preparar as recomendações e sugestões a apresentar ao conselho pedagógico.» (ponto 59.4). Na opinião de Castro (1995), as atribuições situam – se ao nível da: «coordenação da interdisciplinaridade; ligação entre os Conselhos de Turma e o Conselho Pedagógico; dinamização da execução das orientações do Conselho Pedagógico relativas à formação psicopedagógica dos professores.» (p.57).

Pelas atribuições anteriormente mencionadas consubstancia-se um leque importante de competências, que vão desde a interdisciplinaridade até às recomendações e sugestões, passando pela ligação deste órgão com outros dois de extrema importância no panorama normativo e formal da escola – O Conselho Pedagógico e o Conselho de Turma –, cada um deles com uma carga de sinergias adequadas ao contexto em que os órgãos se inserem.

Todas estas preocupações, que são adstritas ao Conselho de Directores de Turma, confinam este órgão a um espaço de reflexão de identidade, de interacções múltiplas, apoiado num conjunto de elementos caracterizados pelo saber técnico e pedagógico que o balizam como um marco decisivo na prevenção e resolução dos vários problemas que enfrenta o estabelecimento de ensino.

Um terceiro eixo é revelador das complexas atribuições e requisitos que transformam o cargo de Director de Turma, num dos mais visíveis e actantes na atmosfera organizacional da escola. De acordo com Marques (2002), «A Portaria 970/80 define um perfil específico para o director de turma: capacidade de relacionamento e de dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas.» (p.26). Verificando os requisitos exigidos ao director de turma no normativo em apreço, poder-se-á situar, no ponto 74.11, a «Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.», no ponto 74.1.2, observa-se a «Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.», no ponto 74.1.3, verifica-se o «Bom senso e ponderação», no ponto 74.14 «Espírito metódico e dinamizador» e, por fim, no ponto

74.1.6 constata-se, a « Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar». Na óptica de Castro, «A preocupação manifestada na relação dos Directores de Turma com base num determinado perfil parece-nos extremamente louvável (...)» (1995, p. 57). Pelo exposto, o director de turma deve possuir determinadas qualidades pessoais para responder com a eficácia desejada a um bom desempenho do cargo.

No que se refere ao Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro de 1989 – Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio –, no seu ponto 41, estão definidas as atribuições do director de turma. Compete ao director de turma «Desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar.» (ponto 41.1). Relativamente aos docentes da turma compete-lhe «Garantir ... a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa.» (ponto 41.2). Quanto aos pais e encarregados de educação, cabe – lhes «Garantir uma informação actualizada... acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das actividades escolares.» (ponto 41.3).

Marques (2002), comentando o normativo em relação às funções dos directores de turma, indica que:

«O Despacho 8 /SERE/89 define as funções em relação aos alunos, professores e pais. Cabe-lhe a promoção da integração escolar dos alunos, garantir aos professores a existência de meios e documentos de trabalho e informar os pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos, assiduidade e participação nas actividades escolares.» (p.16)

No mesmo sentido, Teixeira salienta que «O director de turma tem as suas atribuições (...) idênticas (...) às que foram definidas para o director de turma do ensino preparatório em 1968, reportam-se a três tipos de actores do processo educativo: os alunos, os professores da turma e os pais.» (1995, p.144).

Adiante no normativo, o ponto 45 refere a constituição dos Conselhos de Turma e no ponto 46 e seguintes indica as várias atribuições deste órgão: «Articular as actividades dos professores da turma com as dos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação de actividades interdisciplinares a nível de turma.» (ponto 46.1). Seguidamente, de acordo com o normativo, compete ao conselho de turma «Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito.» (ponto 46.2). Depois, surge

a importante atribuição de «Analisar, em colaboração com o conselho de directores de turma, os problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre professores e alunos da turma. (ponto 46.3). Continuando o trajecto pelo Despacho em apreço, o ponto 46.4 refere que «Colaborar nas acções que favoreçam a interrelação da escola com a comunidade» é outra das importantes atribuições assumidas pelo normativo ao referido conselho e, por último, uma faceta que nunca é descurada pelo legislador quanto se trata da temática em análise: «Aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar apresentadas por cada professor nas reuniões de avaliação a realizar no final de cada período lectivo e de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho pedagógico.» (ponto 46.5)

Articular, analisar, colaborar e aprovar são itens que reforçam o conselho de turma e que atribuem um verdadeiro papel na arquitectura da escola e no alicerce organizacional da mesma, ao ter a enorme responsabilidade de decidir aspectos fundamentais, que se prendem com a avaliação dos alunos, contando com o contributo inquestionável dos docentes.

No que concerne ao Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos básico e Secundário, o artigo 36º refere, no seu ponto 1, as diversas estruturas de orientação educativa da escola, de entre as quais se poderá elencar, na alínea c), «Conselho de turma», na d) «Coordenador de ano dos directores de turma e na e) «Director de Turma». O artigo 39º define a constituição do Conselho de turma: «é constituído pelo director de turma, pelos professores da turma, por dois representantes dos alunos...e por dois representantes dos pais e encarregados de educação». No que concerne ao Coordenador dos directores de Turma, o mesmo é «eleito de entre os directores de turma de um mesmo ano» (artigo 40º) e, no artigo seguinte, é mencionado que o «director de turma é escolhido pelo director executivo de entre os professores da turma.». Adiantam Peixoto e Oliveira, (2003) referindo-se ao diploma:

«(...)no caso concreto do DT, o novo documento não apresenta avanços de relevo face ao anteriormente legislado, primeiro, pela natureza do diploma, que aponta para uma formulação genérica relativamente às estruturas de orientação educativa; segundo, pela focalização, mais centrada nos órgãos de gestão de topo.» (p.22)

Perspectiva diferente revela Teixeira (1995), ao admitir que «o Decreto – Lei nº 172/91 não regulamenta os outros órgãos da escola, o que pressupõe que, até que ocorra uma eventual futura regulamentação, se mantêm as competências actuais (...)» (p.18)



As estruturas de orientação educativa vão, no ano de 1992, ter as suas competências bem definidas através da Portaria 921/92, de 23 de Setembro, que reconhece, no seu preâmbulo, que o Decreto-Lei 172/91, «é omissivo em relação às competências das estruturas de orientação educativa». A referida portaria, no seu artigo 9º, ponto 1, refere que o director de turma «deverá ser preferencialmente um professor profissionalizado, nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento».

Neste normativo são inúmeras as competências atribuídas ao director de turma, no total de 16, o que, na opinião de Peixoto e Oliveira (2003), vem «colmatar algum deste vazio dedicando ao DT dois dos seus muitos artigos, um dos quais com muitas alíneas respeitantes às competências de actuação.» (p.22). Na perspectiva de Marques (2002), esta portaria, no que concerne aos directores de turma, agrupa as funções dos mesmos em três campos:

«Funções administrativas: elaborar e conservar o processo individual dos alunos; apresentar ao coordenador dos directores de turma, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas ao longo do ano;

Funções pedagógicas: criar condições e elaborar estratégias para realizar actividades interdisciplinares; coordenar o processo de avaliação sumativa e formativa, garantindo o seu carácter globalizante e integrador; coordenar planos de recuperação; propor avaliação especializada, elaborar planos de estudo no caso de retenção, propor medidas de apoio educativo e respectiva avaliação;

Funções disciplinares: apreciar ocorrências de insucesso disciplinar.» (pp.16-17)

No Decreto – Lei 115 – A – 98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário –, surge, no artigo 37º, ponto 1, o seguinte;

«A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, assegurada por estruturas próprias nos seguintes termos... b) Por conselhos de directores de turma no 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário.»

Infere-se, pelo exposto a importância do Conselho de Directores de Turma como uma das estruturas de orientação educativa fundamentais, quando se trata de vectores como a articulação das actividades das várias turmas, tarefa indispensável a um desejado desenvolvimento das componentes curriculares por iniciativa da escola e na aplicação dos planos de estudo a nível nacional.

Directamente ligado ao Decreto 115-A/98 surge, um ano mais tarde, o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 1 de Julho – Competências das Estruturas de Orientação Educativa –. O preâmbulo do normativo é elucidativo ao mencionar que «Importa, agora definir as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa ...quer quanto às competências ...quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização». O artigo 7, ponto 1, indica que «A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma». Dentro deste artigo, são elencadas diversas competências adstritas ao Director de Turma, de entre as quais se poderão salientar as seguintes: «Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos» (alínea b) e «Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno.» (alínea c). Este trabalho do director de turma é apoiado pelo seu órgão de apoio, o Conselho de Directores de Turma. Neste âmbito, o artigo 8º do presente diploma, a propósito da coordenação pedagógica, refere que «A coordenação (...) é realizada pelo conselho de directores de turma», o coordenador deste órgão «é um docente eleito de entre os membros que integram (...) o conselho de directores de turma.» (artigo 9º ponto 1.) e tem as seguintes competências a) «Coordenar a acção do respectivo conselho, articulando estratégias e procedimentos», b) «Submeter ao conselho pedagógico as propostas do conselho (...) e c) «Apresentar à direcção executiva um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.». Esta simbiose entre o director de turma, o respectivo conselho e o coordenador deste órgão compagina uma situação de complementaridade, tão cara quando se trata de assuntos do foro educacional.

Convém enaltecer a importância do Conselho de Directores de Turma como uma das estruturas nucleares no funcionamento da escola. O mesmo pode ser o catalisador das sinergias positivas, o impulsionador das necessidades de formação de todos os docentes, incluindo os directores de turma, o agente que se corresponde afirmativamente com os outros órgãos do estabelecimento de ensino, o colaborador na elaboração de estratégias pedagógicas, o dinamizador de uma cultura assente no diálogo, na reflexão, na participação e no espírito crítico. Estas prerrogativas cimentam uma mais-valia acrescida para a escola, para os directores de turma, para os professores, para os discentes e para a restante comunidade educativa.

A ligação entre este órgão e o Projecto Educativo de Escola tem interações múltiplas, alicerçadas num conjunto de atribuições que dão vínculo à instituição a que

pertencem. Ambos têm um papel decisivo na integração escolar dos discentes, nos múltiplos diagnósticos a realizar, nas várias tarefas a cumprir, nas metas a alcançar, nas avaliações a realizar. Os mesmos defendem a sua escola, o seu contexto, a sua dinâmica, criando laços afectivos fortes e duradouros que irão influenciar tudo aquilo que faz parte desta importante junção. Qualquer deles pugna por uma escola pública de qualidade.

Até ao presente momento, este capítulo reiterou a sua abrangência numa vertente nomotética.

De acordo com Guerra (2002a), a mesma:

«é previsível, governável e oficial. A instituição escolar estabelece determinados modelos que, escritos ou não, servem de referência (...) estes modelos são desenvolvidos por personagens que desempenham determinados papéis estabelecidos (...) a cujo desempenho se unem certas expectativas por parte dos membros da comunidade.» (p.77)

A dimensão nomotética revela-se formal, sistematizada, relativamente estável, previsível e pode ser contextualizada, independentemente das pessoas.

Para Llavador e Alonso (2000):

«O efeito básico do institucional, entre outros exercícios sobre indivíduos e sociedades, é de nos circunscrever no seio das normas. Tal facto pressupõe que no âmbito de cada uma dessas instituições, é necessário agir de acordo com aquilo que as normas possibilitam ou permitem.» (p.34)

Interessa actualizar outra vertente que, pela sua amplitude, pode contribuir decisivamente para a alteração do curso que cada estabelecimento de ensino preconiza: a dimensão ideográfica, que se relaciona com as pessoas, com os actores que no terreno podem cumprir ou não os desígnios da instituição, já que os mesmos possuem interesses, desejos e ambições que poderão contrariar o definido pelo institucional. De acordo com Guerra (2002a), esta vertente:

«Representa o imprevisível, o instável, o informal. Dentro da escola os indivíduos mantêm as suas posições, as suas atitudes, as suas motivações, as suas formas de ser. Os indivíduos apesar dos papéis que tem de desempenhar continuam a ser eles mesmos.» (p.77).

Nesta perspectiva de análise, poder-se-ão encontrar novos caminhos que poderão situar a escola e os seus actores numa outra dimensão, que pela sua significância nunca poderá ser descurada, quando a temática se situa em intersecções significativas dentro da organização escolar.

## **8. Os actores locais organizados e a interpretação dos normativos**

A escola, como construção da sociedade, encerra um conjunto de variáveis que a tornam um local único e irrepitível, que lhe confere um estatuto particular no seio de outras organizações. Ela existe, no dizer de Paula (1999) «por existirem indivíduos que a compõem; ela surge como emergência de todos os elementos que a constituem (...). Todas as escolas são iguais, porque são escolas, mas todas são diferentes porque formadas por pessoas.» (p.2). E são as pessoas, os actores que directa ou indirectamente contribuem para a sua consolidação, que a tornam num espaço privilegiado, na construção de um saber autêntico capaz de a catapultar para horizontes conducentes a uma realização plena de quem a habita.

As características que a escola encerra são próximas das de uma organização, que se poderá entender, no dizer de Graça (2003), como «uma unidade social criada e estruturada para realizar determinados fins». (p.7). Na perspectiva de Chiavenato (2002) uma organização é como «um sistema de actividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas» (p.25) e, mais adiante, acrescenta que «as organizações constituem uma das mais admiráveis instituições sociais que a criatividade e engenhosidade humana construíram» (Chiavenato, 2002, p.27). A escola também é considerada uma organização, na mesma existem pessoas, com tarefas diferenciadas, funções a desempenhar, finalidades a alcançar, metas a atingir, fronteiras a elencar e coordenação a realizar. Para Nunes (2000) «(...) a Escola é uma organização (...) que deve ser entendida como um sistema vivo, composto por pessoas que interagem, e em que essa interacção possibilita o desenvolvimento, não só das partes mas também do todo» (p.245). Na mesma senda, manifesta-se Cabral (2002) ao afirmar que:

«Uma vez que a escola não é uma organização indiferente mas um construto social, formado por pessoas em interacção, deve conceptualizar-se a escola não só como locus de reprodução, mas como locus de produção de políticas, orientações e regras. Desta forma, os actores escolares terão sempre uma autonomia condicional mesmo que esta não se encontre juridicamente aprovada» (p. 15)

Continuando nas diferentes, mas complementares, concepções da escola como organização e nas múltiplas teias em que se movem os diferentes pontos da rede relacional entre os intervenientes na acção educativa, Estêvão (1998 b) esclarece o seguinte: «[as] organizações educativas (...) se distinguem pela diversidade, pela ambiguidade, pela

cerimonialização simbólica e por uma certa inconstância e irregularidade dos seus sistemas de acção.» (p.175)

A escola, perante o quadro referencial acima mencionado, oferece vida, para além do instituído, a parte menos visível poderá ser a mais importante no seu xadrez. Na opinião de Rego (1999), as redes informais «não respeitam as linhas formalmente estabelecidas, podendo contrariá-las, complementá-las ou substituí-las.» (p. 68). As relações no interior de cada estabelecimento de ensino transformam-se numa complexa rede de poderes, onde os actores encetam conexões de autoridade, domínio, liderança, produzindo jogos de influência submersos ou latentes. Este desfilar de interesses vai trespassar as relações entre os vários elementos que habitam no interior da escola, criando nichos escondidos de poder, coligações feitas para satisfação de certos grupos e estratégias diferentes daquelas que foram instituídas pelos órgãos competentes. Os vocábulos coligação, estratégia, interesse e poder pulverizam o campo de decisão organizacional da escola e, quando estes actores se organizam em Conselhos, como o Conselho Pedagógico, o Conselho de Directores de Turma e os Departamentos Curriculares, legalmente consignados nos normativos vigentes, essas lutas pelo poder são ainda mais significativas, visto estarem em causa tomadas de posição que influenciarão toda a política educativa da escola.

Compreender o modo como os actores locais organizados interpretam os normativos em vigor e perceber de que maneira o seu corredor de liberdade é accionado enriquece o estudo. Para tal, o uso de metáforas como: a “burocracia,” a “anarquia” e a “arena política” revelam-se pertinentes. De acordo com Guerra (2002 a), «As metáforas sobre a escola serviram para explorar a natureza das suas configurações e o tipo de comunicações que têm atrás dela». (p.73)

A burocracia, como forma de organização humana, remonta na década de quarenta do século passado e surge como resposta à Teoria da Administração Científica e à Teoria das Relações Humanas. Na perspectiva de Chiavenato (2000), «ambas oponentes e contraditórias, mas sem possibilitarem uma abordagem geral, integrada e envolvente dos problemas organizacionais. Ambas revelam dois pontos de vista extremistas e incompletos sobre a organização escolar...». (p.304)

A burocracia surge vulgarmente associada, na opinião de Sá (1999), «a uma ideia de lentidão, de incómodo, de rotinas e formalidades inúteis, de encargos desnecessários de antipatia e de mau acolhimento». (p.69). Complementando este raciocínio, Guerra (2003) afirma que «os problemas da burocracia estão nos custos que pressupõe, nas demoras que acarreta, nos problemas que cria». (p.123). A ideia do principal responsável por esta teoria

é diferente: «A burocracia é a organização eficiente por excelência» (Weber, 1965, citado por Chiavenato, 2000, p. 309). Para Teixeira (1995), «O grande contributo que Max Weber traz ao estudo das organizações é a sua reflexão sobre os tipos de autoridade e designadamente sobre a burocracia». (p.129). O grande objectivo deste modelo é a máxima eficiência de qualquer organização. Para conseguir este desiderato, a mesma tem de possuir diversas características, determinados detalhes para cumprir cabalmente a sua missão.

«1-Carácter legal das normas e regulamentos.2 – Carácter formal das comunicações.3 – Carácter racional e divisão do trabalho 4 – Impessoalidade nas relações. 5- Hierarquia e autoridade. 6 – Rotinas e procedimentos estandardizados. 7- Competência técnica e meritocracia. 8- Especialização da administração que é separada da propriedade. 9 - Profissionalização dos participantes. 10– Completa previsibilidade do funcionamento.» (Weber, 1965, citado por Chiavenato, 2000,p.309)

Ao perspectivar – se a escola em todas as suas vertentes, encontrar-se-ão muitas das particularidades que elenca este modelo racional – legal. Este sistema existiu desde o aparecimento da escola até aos nossos dias e ainda se mantém actual e acesa a discussão sobre a sua pertinência. Na opinião de Alves (1999):

«Segundo a perspectiva burocrática, a escola é uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos.» (p.10).

A escola é continuamente trespassada por eixos configurativos de cariz burocrático que se entrecruzam em todos os sectores e áreas do estabelecimento de ensino. Infere-se que todos os actores e órgãos que fazem parte desta organização estejam também confinados a esta teoria.

Nesta perspectiva burocrática da imagem da escola, Costa (1996) enuncia diversos sinais característicos:

«centralização das decisões,...regulamento pormenorizado de todas as actividades, ...previsibilidade devido à planificação minuciosa,... formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional,...prevalência dos documentos escritos, ...acção de rotina pelo cumprimento de normas estáveis, ...uniformidade e impessoalidade das relações humanas,... pedagogia uniforme ...concepção burocrática da função docente.» (p.39)

A este quadro identificativo da burocracia no estabelecimento de ensino poder-se-ão acrescentar alguns dos elementos principais deste modelo que também se adequam à escola, tais como: autoridade, poder, hierarquia, disciplina, ordem e controle. Na perspectiva de Silva (2006):

«Ao promover a estabilidade e a rotina, o sistema burocrático cria condições para o estabelecimento da rigidez, em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa, gerando uma “zona de conforto” que possibilita aos executantes das tarefas um grau de proficiência no trabalho mediante o qual adquirem um determinado status» (p.118)

Interessa compreender em que medida (s) os actores locais organizados em Conselhos ou Departamentos Curriculares reagem a esta imagem burocrática da escola.

Em primeiro lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos estão familiarizados com este modelo, conhecem as suas características e apercebem-se das suas disfunções.

Em segundo lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos confiam neste modelo, já que o mesmo oferece «aos indivíduos uma muito feliz combinação de independência e segurança» (Crozier 1963, citado por Alves 1999, p.11).

Em terceiro lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos acomodam-se ao discurso oficial, cumprem e fazem cumprir as regras e os regulamentos.

Em quarto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos utilizam em demasia os documentos escritos e, por vezes, até os duplicam. A mesma planificação é entregue em vários órgãos.

Em quinto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos estão identificados com funções essencialmente burocráticas. No caso do Conselho Pedagógico, existe um ponto na ordem de trabalhos, praticamente universal, denominado, “informações”, em que o Presidente desse órgão lê a legislação. Acrescenta-se que a maior parte dos presentes nessa reunião já possui os normativos que lhes foram entregues através dos despachos, o que torna esta parcela da reunião com pouca ou nenhuma utilidade. No que se refere ao Conselho de Directores de Turma, antes das reuniões de avaliação de cada período, é entregue a cada Director de Turma uma panóplia de documentos, contendo ao pormenor todas as instruções e passos que cada um deve seguir. Acrescenta-se que a maior parte dos directores de turma já recebeu essas instruções inúmeras vezes. Este tipo de procedimentos atrofia as reuniões e não abre espaço a um verdadeiro debate sobre as questões que atormentam os directores de turma. No que compreende os Departamentos Curriculares, a situação é acentuada, visto os docentes terem de entregar planificações anuais, semestrais e

trimestrais ao Coordenador de Departamento, ao Delegado de disciplina e ao Conselho de disciplina, sendo vistas por três pessoas diferentes com responsabilidades institucionais. Os actores ficam satisfeitos, porque o trabalho está cumprido, mas o tempo que se perde em ler o mesmo por pessoas diferentes poderia ter outro destino, mais conducente a um espaço de reflexão sobre as aprendizagens e o modelo pedagógico – didáctico a adoptar.

Em sexto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos estão imbuídos por uma hierarquia bastante rígida, compaginada com a imagem burocrática da escola. Os assuntos são tratados segundo uma ordem pré-estabelecida e quem não cumprir pode pôr em causa todo o alicerce sequencial hierárquico do grupo.

No entanto, toda esta imagem burocrática cai por terra, quando os actores transportam consigo diferentes interpretações, que não se coadunam com as da instituição. Como refere Verdasca (1992, citado por Costa 1996, p.52), «o centralismo normativo não se compadece com as interpretações locais dos actores». Estas representações dos actores podem dar origem a ambiguidades e desconexões, as quais se passarão a mencionar ao tratar a “anarquia”.

A imagem da “anarquia” na escola e, conseqüentemente, nos Conselhos e Departamentos, enquadra-se perfeitamente num universo, caracterizado pela instabilidade, incerteza e imprevisibilidade, que vão abalar todo o edifício formal da organização. De acordo com Costa (1996), esta metáfora permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares e entre as quais se apontam as seguintes:

«- a escola é em termos organizacionais uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; - o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida - a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; -um estabelecimento de ensino, não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados. - as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo...- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola...assumem um carácter meramente simbólico.» (pp.89-90)



Estas ideias convocam esta imagem a um certo caos organizacional, que irrompe na escola atingindo todos os intervenientes, em contraponto à ideia de racionalidade e de previsibilidade presente na imagem burocrática.

Este modelo geral de anarquia poder-se-á subdividir em três áreas distintas, mas complementares: a escola como “anarquia organizada”, a decisão como “caixote do lixo” e, por último, a escola como “sistema debilmente articulado”.

No que se refere à “anarquia organizada”, Cohen, March e Olsen (1972 citados por Costa 1996, p.91) afirmam que «objectivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida» são características da imagem mencionada. As escolas e os seus órgãos e actores vivem de um modo ambíguo em relação aos objectivos, aos projectos e à liderança. Na perspectiva de Estêvão (1998 b)):

«São de facto, as características anárquicas relacionadas com “tecnologias pouco claras”, “participação fluida”, “preferências inconsistentes e mal definidas”, “metas ambíguas” que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemática, distinguindo-se os actores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a” tecnologia da insensatez”. (pp.198-199).

Existe na relação entre variáveis importantes no universo escolar uma conduta não linear e a ordem que existe dentro da organização não é uma ordem racional, no entanto, a “anarquia organizada”, no dizer de Bell, in Ball (1989 citados por Alves, 1999) «não é, como o seu nome poderia implicar, um conjunto informe ou imprevisível de indivíduos. É antes uma organização com uma estrutura própria que é determinada por pressões externas e em parte é um produto da natureza da organização.». (p.15)

Quanto à decisão como “caixote do lixo”:

«O processo do caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura de problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores.» (Cohen, March e Olsen 1972 citados por Costa 1996,p.94)

Esta imagem fundada na tomada de decisão não segue uma coerência lógica entre pensamento e acção. Os actores tomam uma decisão que se poderá considerar precipitada, ao não reflectirem seriamente sobre os assuntos. Isto equivale a uma não existência lógica entre os problemas descobertos e as soluções encontradas. Infere-se uma

certa desorganização no que se refere ao tratamento de assuntos que envolvem todo o parque educativo da escola.

Na opinião de Alves (1999), «A metáfora do “caixote do lixo” pretende ilustrar um modo decisional caracterizado por um espaço para onde se atiram problemas e soluções e donde se retiram soluções aleatórias que podem não responder aos problemas». (p.159). Estêvão (1998b) refere que «(...) problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha aparecem como fluxos relativamente independentes dentro e fora da área de decisão, conjugando-se com o tempo e com o ambiente externo.» (p.198)

Nesta imagem existe uma desarticulação entre os quatro elementos que, ao misturarem-se aleatoriamente no “caixote do lixo”, provocam combinações imprevisíveis, onde, por vezes, as soluções podem preceder os problemas e os problemas precederem as soluções. É o contrário da ordem tradicional, onde existe uma hierarquia na tomada de decisão. Para Cotovio (2004), «Esta metáfora procura assim romper com o carácter exclusivo do modelo burocrático da racionalidade (que impõe o rígido circuito sequencial -identificação do problema, definição, selecção de solução, implementação e avaliação)» (p.342). Este modelo permite detectar fenómenos, dentro da organização escolar, que os modelos racionais dificilmente o poderão fazer. Ao perfurar o cimento institucional da escola, esta imagem foca com outras lentes muito do que está escondido, desalinhado e disperso dentro da organização, fazendo desmoronar o carácter rígido, hierárquico e inflexível da estrutura organizativa. Na continuação destes modelos ambíguos, surge um outro que enfatiza diversas desconexões dentro de cada instituição.

A escola como «sistema debilmente articulado», de acordo com a perspectiva de Alves (1999), tem um conjunto de características que se passam a mencionar:

« (...)uma débil conexão entre intenções, metas e acções, passado-presente e futuro, órgãos de linha e *staff*, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista) eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas – decisões – acções – resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da acção educativa, na adopção de tecnologias pedagógicas e didácticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo.» (p.15)

Na opinião de Costa (1996), «as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações debilmente acopladas já que, entre as diferentes estruturas, órgãos acontecimentos, não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional (...)» (p.98)

Esta imagem salienta a forte ambiguidade existente na organização, o que a torna um lugar onde a imprevisibilidade reina, a incerteza domina e a fraca união é um facto. De acordo com Estêvão (1998):

«A ambiguidade resultante, ora das metas e das incertezas do poder, ora da tecnologia utilizada, ora finalmente das solicitações diferenciadas dos actores e da fluidez da sua participação, torna na verdade a estrutura organizacional altamente indefinida e complexa, prenunciando assim a sua radicalização posterior tal como veio a acontecer em algumas propostas pós – modernas de “desconstrução”.» (p.200)

Nestas imagens da escola como “ anarquia” sobressai, no seu conjunto, uma forte desarticulação entre os órgãos e as estruturas, as decisões que são tomadas são de um forma desorganizada, o que implica que a escola possa ficar vulnerável ao ambiente externo. Além destas situações, surge com este modelo «a imprevisibilidade e o paradoxo dos factos organizacionais, com algum menosprezo por vezes pelos processos rotineiros e pela estabilidade das estruturas.» (Estêvão, 1998,b) p.202).

Importa apreender em que medida (s) os actores locais, organizados em Conselhos ou Departamentos Curriculares, reagem a esta imagem “anárquica “ da escola.

Em primeiro lugar, esta imagem representa uma reacção dos diferentes Conselhos e Departamentos ao modelo burocrático, rompendo mesmo com a uniformidade e a hierarquia normativa.

Em segundo lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos reagem com ambiguidade. «No caso do planeamento da acção educativa, traduzido no projecto educativo de escola e no plano anual de actividades, verifica-se a ambiguidade de objectivos quer na relação com os normativos quer na sua escassa explicitação.» (Alves, 1999, p. 16).

Em terceiro lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos tomam as decisões em relação aos normativos de uma forma desordenada, como um amontoado de ideias, sugestões e críticas. «A tomada de decisão é caracterizada pelo encontro aleatório entre contextos - problemas – recursos e soluções, sendo a sua racionalidade de natureza anárquica». (Alves, 1999, p.15).

Em quarto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos aproveitam uma certa desarticulação entre o topo e a base para a partir dela tirar os dividendos possíveis. A interpretação dos normativos na base não é exactamente igual à do topo. Existe uma certa inconsistência dos actores na interpretação dos documentos. Na opinião de Pita (s/d) «Diversos processos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente

simbólico. A avaliação e certificação, os projectos de escola são procedimentos simbólicos, “rituais fachada”.» (p.14).

Em quinto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos denotam uma débil conexão entre a intenção e a acção, o que se reflecte na interpretação dos normativos. Quebra-se a sequência lógica entre pensamento e acção, o que pode influenciar negativamente os intervenientes do processo educativo.

Em sexto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos são compostos por actores escolares que manifestam entre si confiança, agindo, muitas vezes, em função dos seus próprios interesses, no entanto, «...embora cada actor possua o seu próprio caixote do lixo, as opiniões de alguns têm mais força que a dos outros.» (Estêvão, 1998b, p.203).

Em sétimo lugar e passando aos exemplos práticos – O Conselho Pedagógico tem uma ordem de trabalhos pré definida, essa ordem inclui uma lista enorme de assuntos a tratar. Ao fim de seis horas, não se consegue decidir friamente devido ao cansaço dos intervenientes na reunião. De repente, um dos participantes tem uma ideia para um determinado problema e todos estão de acordo, devido à oportunidade da situação e não à relevância da solução encontrada.

Continuando neste caminho da representação dos actores, surge uma imagem que tem o conflito de interesses dentro da organização – a arena política –. A imagem da “arena política ” na escola, e conseqüentemente, nos Conselhos e Departamentos, enquadra-se perfeitamente num universo caracterizado pela luta do poder e pela conflitualidade de interesses.

No entender de Alves (1999):

«a perspectiva política valoriza as subjectividades dos actores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação e regateio (...)realçando-se “ o facto de as escolas nem sempre perseguirem metas explicitas mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios(...)»(p.13)

Costa (1996) segue a mesma linha de raciocínio, ao perspectivar do seguinte modo esta imagem:

«a escola é um sistema político em miniatura,... os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos,... a vida na escola desenrola-se com base no conflito de interesses, ...os interesses situam-se quer no interior da própria escola quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional,.... as

decisões escolares obtêm-se basicamente a partir de processos de negociação....» (p.73)

Esta imagem é fortíssima e caracteriza todo o jogo de interesse, de poder, de negociação e também de conflito, que trespassa por completo a organização escolar. «Longe de serem “marionetas”, na perspectiva política, os actores são “estrategas” que mobilizam fontes de poder e controlam “zonas de incerteza” para tirar o máximo de dividendos nessa disputa, ou seja, para controlar o poder.» (Silva, 2006, p.119). Neste tabuleiro, joga-se muito do presente e do futuro de cada estabelecimento de ensino, já que os fins de cada actor prevalecem sobre os da organização, o que significa que a escola torna-se um campo de batalha, onde a luta é constante, a negociação é predominante, o conflito é indeclinável e a confrontação é inevitável. Os indivíduos utilizam a escola para atingir os seus objectivos, para isso fazem coligações onde é mais fácil atingir os objectivos em grupo do que individualmente. Neste âmbito, há que negociar, que persuadir, é todo um caleidoscópio bem montado em benefício de alguns e em detrimento de muitos. Para tal, os actores, num dia, vão-se coligar com um grupo, noutro dia, aparecem ao lado de um novo. O conflito surge dentro deste enquadramento como algo natural e benéfico para a instituição. Na óptica de Estêvão (1998 b), «E mais importante que a resolução de conflitos, a marca do modelo político (...) recai principalmente nas estratégias e táticas de conflito (...)». (p.185). O poder da lei e da norma é dominado pelas estratégias informais conseguidas pelos actores. Como refere Guerra (2002a), «As normas, os regulamentos e os procedimentos formais podem ser empregues como fonte de poder pelos superiores para o controlo dos professores...mas também podem ser utilizados por estes para o controlo dos seus superiores.» (p.201). Neste entrelaçado de jogos e de influências, a negociação é determinante, quem tem maior poder no estabelecimento de ensino são os grupos com maior influência

Na perspectiva de Estêvão (1998 b):

«Partindo do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, este modelo considera que a actividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em factores significativos da promoção da mudança. Por outro lado, reconhece-se que a participação dos actores pode ser intensa mas simultaneamente inconstante e que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente processos de negociação,

pactos e lutas sendo concretizadas por condutas diferentes.» (p184).

Todos os membros pertencentes à organização, de acordo com este modelo, deviam participar activamente nas decisões políticas, já que os interesses pessoais podem modificar a acção, visto que a autoridade é simplesmente uma das fontes do poder existentes na escola. Existem outras, que, quando bem conseguidas, mudam o rumo dos acontecimentos que anteriormente estavam bem planeados pelo poder formal.

Na perspectiva de Alves (1999):

«Em síntese, a imagem da escola como “ arena política “ constitui-se a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as acções da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos de que o poder é uma variável chave para compreender as lógicas de acção e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional.» (p.13)

Convém perceber em que medida (s) os actores locais organizados em Conselhos ou Departamentos Curriculares reagem a esta imagem da escola como “arena política”

Em primeiro lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, através desta imagem, rompem com o modelo burocrático e com os modelos de ambiguidade. No primeiro, ao enfraquecer a estrutura hierárquica formal normativa existente nas escolas, no segundo, ao debilitar as variadíssimas desconexões, indecisões e improvisações que caracterizam esse modelo ambíguo. Depreende-se que este modelo político tem mais peso na estrutura da escola do que os modelos da ambiguidade e que as suas características compaginadas a interesses, poder e negociação põem em causa a rigidez da organização, caracterizada pelo modelo burocrático.

Em segundo lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, em relação aos normativos, defendem os seus interesses do grupo em detrimento dos da organização.

Em terceiro lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, em relação aos normativos, negociam aquilo que convém aos seus membros naquele preciso momento, e interpretam os documentos à luz da sua visão peculiar, diferente do olhar da organização.

Em quarto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, em relação aos normativos, utilizam o seu poder que dispõem na escola, visto o mesmo influenciar a tomada de decisão. Os grupos que detêm maior poder dentro do estabelecimento de ensino utilizam-no em proveito próprio e em detrimento dos outros, o que se reflecte na força que

demonstram ao interpretar os normativos. Neste contexto, ganha dentro da escola quem tem maior poder.

Em quinto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, em relação aos normativos, utilizam, muitas vezes, a persuasão para tentar convencer outros actores dos seus argumentos.

Em sexto lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, em relação aos normativos, têm mais espaço decisional no estabelecimento de ensino, na interpretação dos normativos, do que outros órgãos com melhor colocação na estrutura hierárquica da escola. As conhecidas “infidelidades normativas” aparecem com naturalidade no *campus* escolar.

Em sétimo lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos, em relação aos normativos, quando actuam de acordo com os seus parâmetros, «provam que o discurso oficial da escola não coincide plenamente com o discurso dos factos». (Guerra, 2002 a), p.79).

Em oitavo lugar, os diferentes Conselhos e Departamentos «...onde se localizam os docentes, considerados profissionais dotados de autonomia e de interesses próprios, também não deixam de ser lugares de formulação de políticas.» (Silva, 2006. p.125)

Em nono lugar um exemplo prático – um Conselho de Turma de natureza disciplinar. As medidas disciplinares presentes na legislação em vigor não vão ao encontro das pretensões dos actores que fazem parte desse conselho. Acontece que após um debate prolongado das vantagens e desvantagens dessas medidas, a decisão é outra. O conselho aplica ao discente uma medida disciplinar que não vem expressa no estatuto do aluno. Esta situação acontecia quando, os alunos eram alvo da medida disciplinar de actividades úteis à comunidade (varrer os pátios da escola, limpar os corredores ou ir trabalhar umas horas para a cantina do estabelecimento de ensino).

Este percurso veio comprovar que o sistema tem de ter em atenção a vertente ideográfica, visto as interpretações dos actores locais organizados não coincidirem com a outra vertente, a nomotética, mais virada para os aspectos formais, esquecendo-se da complexa teia de redes e relações que envolvem uma escola e o que daí resulta interna e externamente. Interessa sublinhar que estas duas vertentes existem.

Para Lima (1998):

«Concluimos que, por mais autoritária, a força da imposição normativa nem sempre era obedecida (...) a quantidade, a uniformidade e a precisão dos instrumentos normativos não eram condição nem sinónimos de reprodução normativa em contexto escolar. Pelo contrário, podiam frequentemente, ser objecto de

desconexão (...) fonte para diferentes interpretações alvo de observância selectiva ou mesmo pretexto favorável ou propiciador para a produção de regras formais ou informais, por vezes, de carácter alternativo. (p.479).

Na perspectiva de Guerra (2002a), referindo-se aos dois tipos de discurso dentro da organização, o oficial e o real, «Quando se hipertrofia o discurso oficial, o indivíduo passa a ser colonizado pelos interesses da organização. Quando se hipertrofia o discurso real, a instituição vê-se ameaçada.». (p.79). Excelente afirmação a corroborar todo este enquadramento. Por um lado, a importância dos normativos e dos documentos produzidos pela instituição, por outro lado, os actores locais organizados em Conselhos ou Departamentos com a sua visão própria e peculiar de interpretar a legislação e o que a escola produz ao nível dos vários projectos e regulamentos. Esta dualidade focaliza a escola em várias directrizes: a força da legalidade e o poder dos actores, a estabilidade da instituição e a instabilidade do seu público, a previsibilidade prevista e a imprevisibilidade real, a rede de interacções explícitas e a rede de interacções implícitas, o poder do topo e o poder da base, a coerência das metas da instituição e a diversidade de metas dos actores, o consenso existente na estrutura formal e o conflito latente na estrutura informal.

Este cenário organizativo permite compreender a complexa rede de relações formais ou informais existentes na escola. Esta situação poder-se-á considerar relevante para encetar um novo capítulo – O Projecto Educativo como plano para melhorar a escola -, onde se procurará situar este documento como um eixo fundamental na qualidade de educação existente na escola. Para cumprir este desiderato, será necessário compreender as suas características, que são múltiplas, e de que modos (s) poderão contribuir para melhorar cada estabelecimento de ensino, contando com o papel crucial dos actores que, com a sua envolvência, empenho e dedicação, poderão fazer com que a escola portuguesa continue no caminho da qualidade, do sucesso, na senda de uma educação para todos, ao serviço de todos e com o contributo de muitos.



**Capítulo IV – O Projecto Educativo como instrumento de melhoria da  
Escola**

## **1.O Projecto Educativo e a melhoria da Escola**

### **1.1. As características do Projecto Educativo**

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002) define característica como “ (...) traço, propriedade ou qualidade distintiva fundamental (...)” (p.798). Neste âmbito, qualquer projecto, independentemente da sua situação, encerra em si um conjunto de traços específicos que lhe confere uma identidade própria. Como refere Costa (2007):

«A valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia enquanto autor do seu próprio destino, as exigências sociais de criatividade e de inovação, os intentos de intervir no futuro e de o conter dentro de limites previsíveis, transformaram o projecto em símbolo da modernidade e os projectos numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade. (p.39)

Na perspectiva de Mendonça (2002), referindo-se às características que emergem dos projectos:

«Um projecto implica uma **intencionalidade** e esta depende do envolvimento significativo e empenhado dos intervenientes na construção de uma visão partilhada (...) implica a **responsabilidade** e a **autonomia** dos intervenientes. Isto significa que são agentes do seu desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja tem capacidade de decidir e influenciar o seu caminhar. Implica **autenticidade** (...) É uma questão de saber em que medida as nossas decisões são dirigidas por nós (...) Implica **complexidade** uma vez que todo o projecto se relaciona com o vivido, implica **criatividade** um momento associado a ideias novas. Implica um **processo** e um **produto** quer dizer integra um tempo prolongado e faseado que se elabora a pouco e pouco à medida das acções e que se modifica segundo essas acções.» (o destacado é do autor) (pp.24-25)

O Projecto Educativo de Escola faz parte de toda uma conjuntura relacionada com o emergir da escola, que tem, desde o século passado, trespassado com relativo sucesso do sistema educativo português. As suas características próprias e a sua natureza intrínseca tornam-no não só como referencial obrigatório e necessário para a escola portuguesa, como também e essencialmente um documento imprescindível «em que a afirmação de singularidade de um estabelecimento de ensino se torna imperativa e em que as suas normas e políticas se pretendem leis do único.» (Gomes, 1997, p.105).

Para conseguir cumprir a nobre missão que, tanto a nível formal como informal, se torna única, o mesmo tem de possuir um conjunto de características essenciais para poder alcançar os objectivos, cumprir as metas propostas e utilizar coerentemente as estratégias

escolhidas. Nesta conjuntura, diversos autores manifestam a sua opinião sobre os traços que um documento desta natureza deve possuir:

De acordo com Obin (1991), um projecto educativo deve:

«-federer dès efforts internes qui co – existent trop souvent en s'ignorant et sans cohérence d'ensemble;  
-s'appuyer sur les spécificités, l'identité de l'établissement por faire de la diversité un atout;  
-constituer un instrument de **négociation** avec l'environnement, la tutelle, les élus, leurs partenaires socio-économiques;  
-**planifier**, définir une hiérarchisation et engager une programmation dès efforts, afin de maîtriser – et non plus de subir – le changement ». (p 87-88) (o destacado é do autor).

Para Ruiz (2003a), as características do Projecto Educativo são as seguintes:

«Instrumento assumido colectivamente.  
Necesario.  
Claro. Conciso.  
Operativo.  
Dinámico.  
Abierto, flexible.  
Concebido como proceso.  
Baseado en la investigación – acción.  
Consensuado.  
Pensado para conseguir en el tiempo que dura la etapa.  
Operativo.  
Progressivo.» (pp. 87 -88).

Continuando nesta linha de raciocínio, Macedo (1995), referindo-se ao Projecto Educativo de Escola, salienta que é um «Processo que se desenvolve no reconhecimento da *complexidade*, racionalidade da *incerteza* e gestão do imprevisível como pressupostos básicos da sua vida organizativa» (p. 116). (O destacado é da autora).

Alves (1998a), referindo-se aos critérios de valorização de um projecto educativo, refere que o mesmo deve ser: «Atractivo, benéfico, congruente, distintivo, funcional, eficaz, equilibrado, atento, potenciador, aberto, completo, coerente, selectivo, distribuidor, flexível, rendível e inovador». (p.68)

Costa (2007), referindo-se ao Projecto Educativo de Escola, menciona que o mesmo «não seja demasiado extenso e cujo aspecto seja atractivo e de fácil leitura» (p.59). Toda esta constelação de atribuições, relacionada com as características do Projecto Educativo de Escola, por parte de vários autores de referência, encerra em si um conjunto de variáveis que necessitam de ser explicitadas, para uma compreensão mais exhaustiva desta problemática.

O Projecto Educativo de Escola deve assumir-se como um documento útil, singular, participativo, exequível, coerente, flexível, diligente, sólido e polémico.

No que concerne à sua proficiência, o Projecto Educativo de Escola deve ser um documento útil, quer para a escola, quer para os seus intervenientes, quer para a comunidade em que o estabelecimento se insere. Útil para a escola, porque resolve os problemas que a mesma possui, através de um diagnóstico claro, simples e objectivo. Assim, permite enfrentar os obstáculos e adquirir as competências para os ultrapassar. Útil para os diversos intervenientes, porque lhes permite, nomeadamente: participar na construção do documento; clarificar a compreensão do significado da política da escola; apontar os pontos fortes e fracos da mesma; explicitar os recursos que podem usufruir; evidenciar as perspectivas que podem alcançar e apresentar os caminhos que podem percorrer. Útil para a comunidade, porque esta operacionaliza, num quadro espaço-temporal bem definido, o que de positivo o documento encerra, contribuindo para o afirmar do poder local, numa conjuntura propícia a esse desiderato. A utilidade do documento encerra em si o que o próprio tem de melhor, ao contribuir para a satisfação de todos e para a resolução dos problemas de muitos. Costa (2007) reconhece que a utilidade do documento é um dos traços a reter, afirmando que o mesmo é «útil para os participantes no projecto, enquanto referente profícuo de orientação prática para todos os intervenientes e nos vários momentos de desenvolvimento das acções.» (p.58). Para Alves (1998b), «Uma escola com projecto é uma escola que se organiza para servir o público que a procura e promove.» (p.66). De acordo com a perspectiva de Muñoz (2004):

«Os primeiros interessados em que o projecto educativo de escola seja traduzido em decisões práticas de actuação são os próprios professores, pais e alunos que participaram na sua elaboração, e essa é a melhor garantia da utilidade do projecto educativo de escola.» (p.108)

A singularidade é outra das suas características. Singular, porque cada Projecto Educativo é único e não pode ser importado/exportado, correndo o risco de se copiarem modelos desajustados ao meio, impróprios para o contexto, desadequados para aqueles alunos e ineficazes para a organização. De acordo com Canário (1994), «Os bons projectos não são exportáveis, constroem-se a partir de contextos com características próprias, traduzem aspirações de uma determinada comunidade educativa e contam com recursos específicos». (p.25) Na perspectiva de Fontoura (2006), «(...)os projectos educativos só têm significação na cultura que os gerou constituída, ela mesma, pela presença e interdependência de um diversificado conjunto de elementos, onde se

integram os que lideram o processo.» (p.152). Guerra (2002) afirma que «Há muitas experiências educativas. Na realidade de cada escola cada experiência é irrepetível» (p.122) e conclui, ao mencionar que «O lamentável é que proliferem modelos de projectos educativos para que outras escolas os copiem, mas não análises sobre a sua aplicação.» (Guerra, 2002a, p.122)

A sua natureza propícia a participação. Esta inclui, de forma directa ou indirecta, todos os actores, que com o seu contributo, dão a legitimidade necessária ao projecto. Assim, confere-lhe uma zona de certeza, onde a validade do mesmo obriga a instituição a cumprir com o estabelecido. Na perspectiva de Roullier (2004), «Assente em princípios de diversidade, de autonomia, de corporação, de transparência e de negociação, o projecto de escola constitui um excelente instrumento de reflexão, acção e de transformação. Para tal exige a adesão de (...) todos.» (p.246). De acordo com Macedo (1994), «Com rigor o P.E.E. como projecto da organização deveria corresponder à decisão do colectivo da escola sobre o sentido da sua política educativa tendo em conta as diferentes racionalidades presentes (...)» (pp.22-23). Na opinião de Costa (2007), «Muito dificilmente um projecto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal.» (p.66)

A exequibilidade deve ser um dos seus traços originais. Assim, preceitua os intervenientes a saber optar pelas soluções possíveis e não pelas desejadas, saber escolher criteriosamente os recursos que estão à sua disposição não os desperdiçando, compreender os meios que estão ao seu alcance e, finalmente, o que é possível atingir. Este esforço de seleccionar contribui para enriquecer o projecto, já que denota empenho e aplicação na tomada de decisão. Na perspectiva de Perrenoud (2001), «Saber formar projectos é avançar no fio da navalha, na fronteira que separa a inércia da utopia, é projectar-se num futuro possível» (p.84) e, mais à frente, o mesmo autor reforça a sua linha de pensamento, ao afirmar que: «Qualquer projecto deve manter-se na ordem do exequível, comportar uma dose de sonho, de optimismo, mas dar a impressão de que não está fora do alcance.» (Perrenoud, 2001, p.84).

O Projecto Educativo de Escola deve ser coerente, o que significa que problemas, objectivos e soluções devem estar em unísono e adaptados à realidade própria da escola e do seu contexto. Para cada problema deve existir um objectivo, consubstanciado numa meta que pressupõe uma estratégia. Inúmeras vezes, surgem desconexões entre os elementos acima referidos, o que pode converter o projecto numa adição de variáveis nada conducentes com a almejada coerência que o mesmo deve possuir. Para Alves

(1998a), o Projecto Educativo de Escola deve ser coerente «entre os problemas que diagnostica, os objectivos que estabelece e as relações que propõe.» (p.68) No dizer de Costa (1994) «O PEE deve ser sempre um projecto coerente com os objectivos definidos à partida e com as metas a que a escola se propôs atingir, enquanto organização com especificidades.» (p.30).

A clareza deve ser uma das suas características principais. Não se pode esquecer que o projecto é dirigido a todos os actores e restante comunidade educativa, o que implica diferentes maneiras de o compreender e modos diversos de identificar as suas potencialidades. Para ser compreendido por todos e não apenas por uma minoria, tem de ser claro na sua redacção, simples no seu conteúdo e objectivo nas suas finalidades. De acordo com Costa (2007), O Projecto Educativo de Escola deve ser «claro no que respeita à sua divulgação pública, de modo a permitir aos leitores interessados o conhecimento apropriado das intenções das acções anunciadas.» (p.58). Na perspectiva de Rey e Santamaria (1992), «Un Proyecto Educativo debe ser **claro** ya que está orientado a una comunidad escolar que debe interpretalo sin mayores problemas» (p.160). (o destacado é dos autores).

A flexibilidade torna o Projecto Educativo de Escola num potenciador de sinergias que poderão transformar a organização. Nenhum projecto deverá ser estático, parado no tempo, imóvel na sua execução, hirto na tomada de decisão. Pelo contrário, tem de se adaptar constantemente a novas realidades, a diferentes alternativas, a diversas solicitações. Na sua metamorfose está um dos seus traços mais importantes e que elevam este documento a um patamar conducente com os seus atributos organizacionais. Do ponto de vista de Pacheco (1994), o Projecto Educativo é «um instrumento necessário na perspectiva de um maior protagonismo e clarificação do papel (...) da escola» (p.61) e indica sumariamente as várias características que o mesmo deve conter, entre as quais, o ser «flexível» (Pacheco, 1994, p. 61).

Qualquer Projecto Educativo de Escola tem de ter como uma das suas componentes principais o dinamismo. Este vector está associado à acção, à força, à vontade, tudo ingredientes que juntos dão ao projecto uma vitalidade que o mesmo não pode descurar, sob pretexto de cair no marasmo, na apatia e na indiferença. Para Neves (2000), «Um projecto tem, de entre outras a característica do dinamismo. Isto porque, se ele for elaborado com base em um contexto que se queira mudar e se a acção for bem sucedida, o contexto passa a ser outro.» (p.111). De acordo Com Rey e Santamaria (1992),”El

Projecto Educativo (...) Es, por tanto **un instrumento de acción inmediata y dinámico.**” (p.157) (O destacado é dos autores).

A solidez é outro dos atributos arreigados ao Projecto Educativo de Escola. O estabelecimento de ensino requer consistência nas atitudes, firmeza nas decisões a serem tomadas, perseverança nos objectivos a atingir. O Projecto, ao elencar estes traços, por um lado, confere força à organização a que pertence e, por outro, transmite para o exterior uma capacidade decisional importante. Estes vectores são o oposto da ineficácia e da resignação. De acordo com Mendonça (2002), «Através dos seus projectos educativos as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas.» (p.33). Estêvão, Afonso e Castro (1996) afirmam que:

« (...)a consistência do projecto educativo é reforçada com a conexão com outros projectos em desenvolvimento no meio; entendido desta maneira o projecto educativo surge como projecto transversal, lugar de confluência de multi-referencialidades, mobilizadas e transformadas para corporizar um projecto específico e especificante.» (p.30).

O Projecto Educativo de Escola tem de ser polémico nas ideias, nos objectivos nas metas, nas estratégias e nas finalidades. Por conseguinte, modifica a política educativa da escola para esta se tornar mais exigente, mais adequada a um público diferente, mais profissionalizada, mais adaptada às novas realidades emergentes. Polémico ao exigir dos actores trabalho, empenho, atitude, discussão e novas reflexões sobre as balizas organizacionais em que o projecto se move. Assim, poderão entender a nova conjuntura político-normativa e situar o projecto de maneira a que ele ganhe uma nova pujança. Polémico ao impor ao poder central novas valências, onde a autonomia e a descentralização sejam uma realidade, mas a prestação de contas e a apresentação de resultados seja uma certeza. Em consequência, maiores poderes têm de se traduzir obrigatoriamente numa nova assunção de responsabilidades. Polémico ao exigir à autarquia que não se limite a cumprir a legislação, mas que fortaleça o seu campo de actuação: observando, questionando, interrogando e decidindo sobre o melhor para o município, em termos de educação, numa lógica importante de parcerias/redes. Polémico nos resultados que pretende alcançar nos vários níveis e nas consequências dos mesmos para a instituição escolar. Polémico em relação aos outros projectos existentes. A complementaridade é necessária, mas a competição desenfreada torna-se prejudicial à organização. O Projecto Educativo de Escola tem necessariamente um raio de acção e

uma amplitude diferente de qualquer outro projecto existente na escola. Polémico, porque transporta os actores para momentos de reflexão e crítica apurados. Polémico, porque é diferente, na largura do seu significado, na grandeza da sua visão, na utilidade do seu alcance e na confiança do seu valor. Polémico, porque quer contribuir, de uma maneira mais firme e robusta, para a melhoria da educação dentro de cada estabelecimento de ensino. Polémico, porque, apesar de vários períodos de adormecimento, tem revelado robustez suficiente para se erguer na construção de uma escola que necessita cada vez mais da sua voz de comando.

Como afirmam Rey e Santamaria (1992), «Ningún Proyecto Educativo puede pretender la unanimidad antes bien fomenta la discrepancia que, en su vertiente positiva es creativa.» (p.159)

## **1.2. Os contributos do Projecto Educativo para a melhoria da qualidade da Educação na Escola**

A emergência de um novo paradigma, centrado na qualidade de educação/ensino nas escolas, reporta-se às inúmeras preocupações que os responsáveis pelos sistemas de educação dos vários países têm manifestado. Os governantes, atingida a fase quantitativa do sistema, procuram a almejada fase qualitativa, traduzida em qualidade de ensino. O público de há trinta ou quarenta anos era completamente distinto do que se encontra hoje nos nossos estabelecimentos de ensino. Esta mudança nas características de um conjunto de actores repercutiu-se necessariamente na marca de ensino. O conceito de qualidade, extremamente abrangente e, na opinião de Venâncio e Otero (2003), «confuso e complexo. Confuso, porque a terminologia utilizada nem sempre é unívoca e clara; complexo, porque as medidas propostas são muitas vezes contraditórias» (p.62), abarca determinados itens que percorrem conceitos como participação, avaliação, alunos, resultados escolares, gestão, melhoria, inovação, eficiência, eficácia, que, pela sua amplitude, tornam esta noção multiparadigmática.

Na perspectiva de Barroso (1997):

«A qualidade é um conceito ambíguo, o que retira operacionalidade à sua utilização para definir uma política (...) Ou a “qualidade” é vista como um conceito “absoluto” (...) ou a “qualidade” é vista como um conceito “relativo” (...) Num e noutro caso, a “qualidade é sempre uma construção social e portanto um lugar de negociação, de estratégias, de relações de poder.» (p.41)



Na perspectiva de Branco (1997):

«A intenção de mudar e de melhorar a qualidade de educação foi argumento (...) para as diversas iniciativas e experiências de inovação levadas a cabo pelos educadores nas nossas escolas. A intencionalidade de mudar as práticas educativas, quando operacionalizadas num plano de acção torna a forma de um projecto e envolve um conjunto de pessoas (...)» (p.77).

Na óptica de Bouvier (1994):

«la qualité designe l'ensemble des propriétés et caractéristiques des services fournis par un établissement scolaire, que lui confère l'attitude à satisfaire les besoins exprimés, voire implicites, de ceux à qui ils sont destinés. Ces besoins traduits en propriétés critères, évoluent dans le temps, ce qui implique la nécessité de revoir périodiquement leur spécification» (p.136).

Na opinião de Guerra (2002):

« (...)o conceito de qualidade de educação tem três características:  
não é estática e é um processo de procura permanente:  
procura a eficácia – qual a melhor rentabilidade dos recursos;  
é uma construção colectiva contendo dimensão social política. » (p.248)

O binómio Projecto Educativo/qualidade da educação foi, desde sempre, um aliado positivo ao contagiar de modo apropriado toda uma corrente que atravessa a escola e os seus actores. A associação entre o acima exposto sempre foi aceite e clarificada no seio de cada estabelecimento de ensino, mudando, com o decorrer dos tempos, a forma e o conteúdo desse protocolo.

O Projecto Educativo, como “orientador da acção da escola “ (Barroso, 1992, p.30), assume, por conseguinte, uma dinâmica em todas as suas valências que o tornam, pelo seu estatuto e pelo seu historial, no sistema educativo português um marco de referência na prossecução de uma política de escola, tendo em vista a melhoria da qualidade da sua educação.

Para Silva (1994), «A função do projecto educativo é servir de referência a uma dinâmica de transformação do estabelecimento escolar que visa, inevitavelmente e em última instância (...), o benefício dos alunos.» (p.19). Este documento, ao dotar as escolas de uma ferramenta indispensável ao sucesso dos discentes, está a contribuir para a melhoria da qualidade de educação no estabelecimento de ensino.

Na perspectiva de Mendonça (2002), referindo-se ao Projecto Educativo de Escola, «Este documento é um instrumento básico para a direcção valorizar a sua instituição e os

elementos que a constituem e assegurar a inovação, mudança e desenvolvimento.» (p.37). Ao fornecer novos focos de progresso dentro de cada escola, o Projecto Educativo torna-se catalisador da qualidade de educação, no estabelecimento de ensino.

Na opinião de Costa (2007), «Os projectos educativos das escolas inscrevem-se (...) no quadro dos mecanismos de afirmação (...) e da procura de processos de gestão que conciliem a eficácia educacional e o desenvolvimento organizacional das escolas.» (p.71). Ao conciliar a qualidade de educação e o desenvolvimento da orgânica do estabelecimento de ensino nas suas múltiplas significâncias, o Projecto Educativo de Escola torna-se num eixo estratégico que, ao unir dois pontos que resvalavam no espaço escolar, cimenta a linha orientadora conducente a uma escola com melhor qualidade interna e superior imagem externa.

No parecer de Guerra (2002a), «O PEE actua como um sistema de metanálise sobre a prática educativa das escolas.» (p.105). Assim, ao procurar entender o funcionamento da vida escolar, procura conceber as melhores estratégias para uma educação que vise a qualidade como entreposto, onde os actores depositem todo o seu conhecimento.

Na perspectiva de Fontoura (2006), «(...) os projectos de escola são vistos como o meio de introduzir mais eficácia e eficiência nas escolas, tanto ao nível da *produtividade* (diminuição da repetição) , como ao nível da *rentabilidade dos meios* e do objectivo de fazer *economias*» (p.63). (os itálicos são da responsabilidade da autora). Mais adiante, afirma o seguinte:

«Todo o processo de mudança, orientado para a melhoria da escola, tem uma componente organizacional e institucional que hão-de viver intimamente ligadas. Será a manutenção dessa ligação a melhor “alavanca” para a implicação dos docentes, dos alunos, dos pais e da comunidade, em geral, nas políticas escolares. Nesta perspectiva o projecto educativo de escola (...) é condição e resultado da acção, factor de constrangimento e de possibilidade: possibilidade de renovação da maneira de estar na escola por parte de todos os actores.» (Fontoura, 2006, p.164)

Neste enquadramento, ao conseguir implementar, na escola processos relacionados com a qualidade de educação, o Projecto Educativo de Escola é um instrumento ao serviço da mesma, gerando meios que poderão significar novas realidades, de acordo com as múltiplas exigências que diariamente a percorrem.

O Projecto Educativo de Escola, ao ser um elemento potenciador de sinergias positivas dentro da organização, transporta consigo um rosto marcado por variáveis importantes, em favor de uma educação responsável, séria, funcional e, sobretudo, de

qualidade. Assim, importa reter que, como instrumento doseador das energias da escola, consegue catapultar a mesma para horizontes conducentes às ambições dos actores e às aspirações da comunidade.

Através dos resultados da avaliação externa das escolas, realizada em 2007, pela Inspeção Geral da Educação convém retirar algumas ilações sobre o modo como o Projecto Educativo está a ser apreendido nas nossas escolas e de que modo pode contribuir para a qualidade da educação de cada estabelecimento de ensino. Optou-se por analisar detalhadamente os diversos capítulos de cada relatório – caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação, avaliação por domínio – chave e considerações finais. Arbitariamente, foram seleccionados três relatórios de cada Direcção Regional de Educação, contabilizando um total de quinze. Atribuiu-se, a cada escola visitada pela Inspeção – Geral de Educação, uma letra do alfabeto. A análise confirma o que, por vezes, uma leitura menos atenta das situações desmente.

Na escola A, nos itens “Caracterização da unidade de gestão”, “Conclusões da avaliação” e “Considerações finais” não existem referências ao Projecto Educativo. A alusão ao documento surge na avaliação por “Domínio – chave”, mais concretamente na “Articularidade e Sequencialidade”, referindo-se que o mesmo acentua «a articulação vertical entre os diferentes ciclos do ensino básico e educação pré-escolar, [coloca] a tónica numa atitude concertada face aos comportamentos e atitudes dos alunos, num ensino /aprendizagem promotor do sucesso.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 7). Na parte “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”, menciona-se que «o Projecto Educativo aponta a gestão flexível do currículo assente na articulação vertical de conteúdos e na interdisciplinaridade como condição indispensável ao sucesso de todos os alunos». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8).

Na escola B, no item “Caracterização da unidade de gestão”, não existem referências ao Projecto Educativo. A menção a este documento surge no item “Conclusões da avaliação”, onde, na parte de “Prestação do serviço educativo”, é salientado todo um processo de monitorização que existe no seio dos departamentos curriculares e que esse trabalho que «decorre do Projecto educativo (...) conta com a colaboração dos coordenadores de departamento e do conselho executivo, tendo como objectivo garantir a articulação curricular (...). É de salientar o forte sentido de responsabilidade assumido pelas lideranças intermédias da escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Dentro do mesmo item, na parte intitulada “

Organização e gestão escolar”, aparece o papel fundamental do conselho executivo e das lideranças intermédias, consubstanciado no facto de «Não obstante o projecto educativo, enquanto projecto contextualizado, assumir uma dimensão estratégica para a orientação educativa da escola», o mesmo «carece de actualização temporal.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). Importantíssimo é o facto de na parte denominada – “Capacidade de auto – regulação e melhoria da escola”, aparecer a novidade de ser prática do estabelecimento de ensino «o recurso a avaliadores externos (...) para a construção e avaliação do projecto educativo.». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). No item “ Avaliação por domínio – chave”, na parte dos “ Resultados” e dentro destes, no “Sucesso Académico”, é mencionado o insucesso que ainda persiste e constata-se que «O projecto educativo incorpora esta problemática que se focaliza nos critérios de avaliação, procedimentos de transparência, regulação das práticas, análise e enquadramento de resultados e definição de estratégias conducentes ao sucesso escolar.». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Dentro deste item, na parte denominada – “Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula “, referindo-se à formação de professores, «o projecto educativo privilegia uma formação permanente entre pares, no contexto de trabalho cooperativo, sem esquecer o necessário investimento nas áreas científicas das diferentes especialidades ou nas didácticas específicas». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Mais adiante, acrescenta o relatório que «o projecto propõe, ainda, o desenvolvimento de círculos de estudo, numa perspectiva de formação centrada na escola.». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). No mesmo item, agora na parte denominada “ Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, é de salientar que «A escola assume que uma das áreas a desenvolver no próximo projecto educativo é precisamente a que incide sobre a participação dos pais e encarregados de educação.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). Por último, neste item, na zona relacionada com “Liderança”, mais concretamente com a “Visão e estratégia”, é de sublinhar que «o que se objectiva não é apenas uma escola com projectos, mas um projecto de escola que procura ser valorizado pela comunidade escolar, que promove ofertas educativas diversificadas, de modo a responder às necessidades dos diferentes públicos numa perspectiva integrada e de melhoria contínua.». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). No item” Considerações finais “, na parte respeitante às debilidades, aparece o que já anteriormente foi apontado, «a falta de actualização

temporal do projecto educativo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 11).

Na escola C, no item “Caracterização da unidade de gestão”, não existem alusões ao Projecto Educativo. A referência a este documento surge no item “Conclusões da avaliação”, na parte denominada “Organização e gestão escolar”, onde é descrito que «No Projecto Educativo existem, de forma clara, eixos norteadores do rumo do agrupamento, sendo que o planeamento para a acção, bem como a actualização das actividades, obedecem a tais orientações.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Na parte da Liderança, esta «é forte e partilhada» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). No item “Avaliação por domínio – chave”, a referência ao Projecto Educativo surge na parte intitulada “Acompanhamento da prática lectiva na sala de aula”, onde é mencionado que «os docentes elaboram planos individuais com base nos projectos do agrupamento Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento e nos projectos curriculares de turma» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 7). Dentro do mesmo capítulo do relatório surge, na “Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade”, que «Existe um Projecto Educativo (PE) que norteia o planeamento para a acção e a realização das actividades.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Importa realçar que «o projecto curricular do agrupamento, os projectos curriculares de turma, o plano anual de actividades e toda a acção quotidiana da unidade organizacional em apreço, têm como principal objectivo os cinco eixos norteadores do P.E.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). No mesmo item, agora na parte denominada “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, é alicerçado que «Efectivamente existe uma grande preocupação em aprofundar a participação dos pais no pulsar do agrupamento e em fazê-los sentir verdadeiros actores do processo educativo» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9) e continua na mesma senda, referindo que «Esta opção que se enquadra nos eixos norteadores do projecto educativo, consubstancia-se na realização de sessões de sensibilização/informação organizadas nas diferentes freguesias.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). Por último, neste capítulo do relatório, na zona relacionada com “Liderança”, mais concretamente com a “Visão e estratégia”, é de salientar que «A liderança do agrupamento é muito forte, sendo de destacar o empenhamento e a presença marcante dos membros do conselho executivo (...) da mesma forma existem fortes lideranças intermédias.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). No item “Considerações finais”, na parte respeitante ao

conjunto de pontos fortes relevantes, é saliente «o desenvolvimento de projectos consistentes e inovadores» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 11).

Na escola D, no item “Caracterização da unidade de gestão”, não existem referências ao Projecto Educativo. A menção a este documento surge no item “Conclusões da avaliação”, na parte denominada “Organização e gestão escolar”, onde é referido que «Os objectivos organizacionais fixados no projecto educativo acolhem um leque muito variado de áreas de trabalho escolar.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Continuando a sua linha de acção, o relatório alerta que «os objectivos não surgem hierarquizados nem referidos a metas, de modo a focalizarem os esforços da escola nas áreas de desempenho consideradas mais relevantes ou prioritárias.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4).

No que se refere à “Liderança”, é destacado que «O discurso e a visão do órgão de gestão e os documentos estruturantes da escola não são coincidentes.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). Os autores do relatório reforçam a sua ideia ao concluírem que «a forma pouco operativa como estão formulados os objectivos e os princípios orientadoras da escola não permite estabelecer metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). No item “Avaliação por domínio-chave”, referindo-se à “Participação e desenvolvimento cívico”, é oportuno salientar que, em relação aos discentes, «Não há envolvimento destes (...) na discussão do projecto educativo e na programação das actividades da escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Na parte respeitante à “Organização e gestão escolar”, mais propriamente a relacionada com a gestão dos recursos materiais e financeiros, é mencionado, em relação à integração dos novos professores, que «alguns aspectos dessa integração não sejam valorizados (p.ex: dar a conhecer o projecto educativo e os resultados académicos atingidos ou esperados).» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). No que se refere à “Liderança” mais concretamente na “Visão e estratégia”, é referida novamente a dissonância entre o discurso e a visão do Conselho executivo e os documentos principais da Escola» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10) acrescentando que «As prioridades de actuação apresentadas pelo Conselho Executivo – integração; aprendizagem; sucesso escolar; desenvolvimento de meios consistentes de auto-avaliação – não estão claramente enunciadas no projecto educativo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). No item “Considerações finais”, na parte respeitante às “Debilidades”, é exposto o que anteriormente foi descrito: «Falta de definição de

objectivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 13).

Na escola E, no capítulo “Caracterização da unidade de gestão” não existem referências ao Projecto Educativo. A menção a este documento surge no capítulo “Conclusões da avaliação”, na parte denominada “Organização e gestão escolar”, onde é referido que «A Escola apresenta planeamento de qualidade devidamente calendarizado, estruturado, articulado e alinhado com os objectivos e prioridades do Projecto Educativo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Quanto à “Liderança”, é referido que «A escola tem metas claras e avaliáveis para a sua acção educativa» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5) e, continuando, afirma-se que «as prioridades e os objectivos subjacentes ao Projecto educativo foram estabelecidos para que a Escola se assuma como uma comunidade de aprendizagem e um espaço de socialização e de intervenção ética e cívica.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). Acresce que «A Escola goza de uma liderança forte, atenta e motivadora, capaz de gerar compromissos e responsabilidades partilhadas a diferentes níveis.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). No capítulo “Avaliação por domínio – chave”, mais concretamente na “Participação e desenvolvimento cívico”, é assumido que «A Escola envolveu os alunos e restantes membros da comunidade educativa na elaboração do Projecto Educativo, através do preenchimento de inquéritos sobre os problemas e as prioridades da acção educativa.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Dentro deste item, focalizando as suas lentes novamente na “Liderança”, que parece crucial neste relatório, é mencionado que «A Escola tem metas para a sua acção educativa, centradas na melhoria constante da qualidade das aprendizagens» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 11) e, aludindo ao Projecto educativo, refere que o mesmo «foi projectado para um horizonte de três anos e explicita os valores, as metas, as estratégias (...)» e aponta para um facto relevante: «as metas e prioridades estão contextualizadas à realidade da escola e traduzem as preocupações da comunidade educativa.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 11). Liga o Projecto educativo às lideranças de topo, «O Conselho Executivo exerce uma liderança activa, demonstrando ter uma visão partilhada para a missão da escola e dos caminhos a seguir.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 11). Na parte denominada “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, mais particularmente na “Sustentabilidade do progresso” é afirmado que «As actividades de auto-avaliação desenvolvidas pela Escola (...) têm permitido a identificação de alguns

pontos fortes e debilidades do trabalho efectuado.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 12). O relatório conclui que «O recente Projecto Educativo da Escola reflecte esta visão e define uma estratégia de melhoria que visa ultrapassar as debilidades encontradas.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 12). No item “Considerações finais”, na parte respeitante aos pontos fortes, o relatório da Inspeção - Geral da Educação destaca a «Oferta de um leque variado de projectos e actividades de complemento curricular» e a «Liderança forte do Conselho Executivo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 13).

Na escola F, nos itens “Caracterização da unidade de gestão” e “Considerações finais” não existem referências ao Projecto Educativo. A menção a este documento surge no item “Conclusões da avaliação”, na parte denominada “Organização e gestão escolar”, onde é referido que «Há a preocupação em articular o plano de actividades com o projecto educativo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). No que respeita à “Liderança”, é de salientar que o relatório menciona que «A Escola, aquando da elaboração do actual projecto educativo, teve a preocupação em estabelecer linhas orientadoras, sendo a qualidade do desempenho da organização uma das metas a atingir.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5), acrescentando que «a Escola procura assegurar a melhoria dos resultados e o sucesso educativo dos alunos com mais dificuldades através da criação de cursos de educação e formação.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). No item “Avaliação por domínio – chave”, na parte dos “Resultados” e, dentro destes, no “Sucesso Académico”, o relatório adianta que «A Escola não compara os seus resultados escolares com os de outras escolas, mas considera que apesar de os resultados dos exames se situarem acima das médias nacionais, as expectativas eram melhores.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6) e completa a sua linha de pensamento concluindo que «tanto mais que uma das prioridades apontadas no seu Projecto Educativo é a da defesa de uma escola de qualidade.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Dentro do mesmo item, mas na parte respeitante à “Participação e desenvolvimento cívico”, o relatório alude ao desconhecimento por parte de diferentes actores da comunidade escolar em relação aos documentos da escola, afirmando, em relação ao projecto educativo, «que alguns elementos presentes nas estruturas revelaram o seu desconhecimento.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 7). No que concerne à concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, ainda pertencente ao item “Avaliação por domínio – chave”, é apontado que «O projecto educativo em vigor está datado de



Dezembro de 2000, embora as suas linhas orientadoras se possam considerar ainda actuais.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). No entanto, o relatório afirma que o documento mencionado «afigura-se pouco operativo, não estabelecendo metas e prioridades claras que facilitem a sua articulação com outros instrumentos de gestão.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9).

Na escola G, nos itens “Caracterização da unidade de gestão” e “Considerações finais “não existem referências ao Projecto Educativo. Estas surgem no item “Conclusões da avaliação”, na parte intitulada “Organização e gestão escolar”, onde é mencionado que «O Projecto Educativo (PEE) e o Projecto Curricular foram concebidos tendo em consideração os resultados da auto-avaliação e incluem as orientações gerais da administração do agrupamento e prestação do serviço de educação e ensino.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No item “Avaliação por domínio – chave”, na parte respeitante à “Organização e gestão escolar”, mais particularmente a que se refere à “Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade “, é de salientar que o Projecto educativo deste agrupamento, elaborado para o triénio 2005-2008, «resultou dos “encontros” dos principais actores envolvidos (educadores, professores, técnicos, funcionários, auxiliares de acção educativa, pais, encarregados de educação e alunos de todas as escolas)» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). O relatório alude que o referido projecto educativo elegeu como áreas de intervenção prioritárias «a orientação educativa, a organização escolar e a formação.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). Importa salientar que este documento «é objecto de avaliação e de reformulação anual.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). No que concerne à” Liderança”, mais especificamente na “Motivação e empenho”, é destacado que «Os presidentes dos órgãos (Conselho Executivo, Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola) mostram capacidade de influência sobre os profissionais e merecem a confiança destes» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10).

Na escola H, nos capítulos “ Caracterização da unidade de gestão “, “Conclusões da avaliação “ e “Considerações finais”, não existem referências ao Projecto Educativo. Na “avaliação por domínio – chave”, surge pela primeira vez neste relatório, uma alusão ao documento: «Um dos objectivos do Projecto Educativo de Escola (PEE), também invocado no PCE, é “reforçar” as componentes da educação cívica, incentivando a participação e co-responsabilização de todos os membros da comunidade educativa.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). Dentro do mesmo item e na

“Valorização e impacto das aprendizagens”, surge o papel da família, relacionado com o Projecto Educativo de Escola. De acordo com o relatório, «As famílias estão de acordo com os objectivos do PEE em que colaboraram como de resto aconteceu com a comunidade escolar.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Na “Organização e gestão escolar”, mais concretamente na “Concepção, Planeamento e desenvolvimento das actividades”, ocorre salientar que «Na construção dos documentos orientadores da vida da escola, houve uma sensibilização e envolvimento de toda a comunidade escolar.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). No que concerne à “Liderança”, mais particularmente no que diz respeito à “Visão e estratégia”, corresponde destacar que «O CE, cuja liderança é significativa, continua empenhado na construção de uma escola orientada para a eficiência dos processos e a eficácia dos resultados, com especial incidência na formação cívica dos alunos e na sua integração na vida activa.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10).

Na escola I, nos capítulos “Caracterização da Unidade de Gestão” e nas “Conclusões da Avaliação”, não existem referências ao Projecto Educativo e no resto do relatório são escassas as alusões a este importante documento. No capítulo “Avaliação por domínio – chave”, é de salientar na parte correspondente à “Articulação e sequencialidade que «não se verifica uma articulação plena entre o Projecto Educativo, O Plano Anual de «Actividades e os Projectos Curriculares de Turma.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 7). No capítulo “Considerações finais”, o relatório volta a alertar para a desconexão entre os documentos acima mencionados. Depreende-se, da análise deste relatório, escasso tratamento relacionado com o Projecto Educativo de Escola, o que condiciona uma abordagem mais consistente e rigorosa.

Na escola J, no capítulo respeitante à “Caracterização da unidade de gestão,” não é referenciado o Projecto Educativo de Escola. Este aparece no capítulo intitulado “Conclusões da avaliação” e, mais concretamente, na área dos “Resultados”. Neste quadro, aparece a alusão ao facto de a escola ainda não ter implementado mecanismos para consultar ou envolver os discentes, pais e encarregados de educação, bem como a restante comunidade local na «discussão do Projecto Educativo». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 3). No que concerne à “Liderança” e dentro do mesmo capítulo, é referenciado que «O conselho executivo, recentemente eleito, não assume uma liderança efectiva, apresentando-se como o parceiro privilegiado da Assembleia e do Conselho Pedagógico.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No capítulo “Avaliação por domínio – chave”, na parte respeitante à “Valorização e impacto

das aprendizagens”, surge uma crítica resultante do «desajustamento que se verifica entre o Projecto Educativo (ainda vigente) e a realidade escolar actual, assim como a inexistência de um Projecto Curricular de turma.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Este quadro organizacional incute no estabelecimento de ensino a «ausência de um fio condutor que torne visível um projecto comum, em torno do qual se desenvolvem as diferentes actividades da escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). Mais adiante, o relatório reforça este problema, ao afirmar que «Um Projecto Educativo em reformulação e a inexistência de um Projecto Curricular de Escola ... são factores que impedem a escola de encontrar resposta para os seus problemas e de dar um sentido próprio à melhoria da sua qualidade educativa.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). No item “Considerações finais”, mais concretamente na parte respeitante às “debilidades”, surgem expostas a «fraca liderança do Conselho Executivo» e a «Inexistência de um Projecto Curricular de Escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 11).

Na escola L, no capítulo respeitante à “Caracterização da unidade de gestão”, não é referenciado o Projecto Educativo de Escola. No que concerne às “Conclusões da avaliação”, é de sublinhar, na parte respeitante aos “Resultados”, a atenção referenciada a assuntos relacionados com a inter-ajuda : «Atentos aos objectivos do Projecto Educativo, a Escola tem cultivado entre alunos, professores e funcionários hábitos de partilha e espírito de solidariedade, respeito, tolerância, confiança e cooperação.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 3). Mais adiante, dentro do mesmo item, mas na parte relacionada com a “Organização e gestão escolar”, é afirmado que para a «elaboração do Projecto Educativo, a Escola auscultou diferentes representantes da comunidade educativa, tendo as diversas actividades e projectos propostos, concebidos e dinamizados pelos Conselho Executivo e Pedagógico, Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Acresce que, neste estabelecimento de ensino, não existe Projecto Curricular de Escola. O projecto educativo surge a balizar a distribuição do serviço docente, bem como a legislação em vigor. No que concerne à “Liderança”, «Os responsáveis de topo da Escola e das diferentes estruturas intermédias denotam conhecer a sua área de acção e respectivas competências, trabalhando com empenho na consecução dos objectivos definidos no Projecto Educativo e articulando-se entre si.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No item “Avaliação por domínio – chave”, na parte consignada à “Participação e desenvolvimento cívico”, é de realçar o

desconhecimento dos discentes em relação ao conteúdo e objectivos do documento em apreço. Urge explicitar, dentro do mesmo item, mas na parte referenciada à “Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade”, que o Projecto Educativo respeitante ao período temporal compreendido entre 2004 e 2007 se apoiou nas recomendações da Inspeção Geral de Educação, para selecção de três áreas de intervenção: “Organização e Gestão”, “Educação, Ensino e Aprendizagem” e “Clima e Ambiente Educativo”. O relatório não omite que «Não tendo sido construído um Projecto Curricular de Escola, todas as actividades e projectos constantes do Plano Anual de Actividades foram enquadrados na perspectiva da consecução dos objectivos do Projecto Educativo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Mais uma vez, o relatório, reportando-se à “Liderança” em consonância com a “Visão e estratégia”, adianta que, devido às fragilidades encontradas pela equipa de Avaliação Interna, o «Conselho Executivo impulsionou o desenvolvimento do plano de acção “Doze Medidas para Doze Meses e apostou na diversificação da oferta educativa indo ao encontro das necessidades do mercado que, previamente, auscultou.» “ (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). Esta Escola abrange discentes de vários concelhos limítrofes e ambiciona «afirmar-se como referência no meio em que se insere e que serve enquadrada nas políticas educativas locais e norteada por uma “triangulação estratégica” entre a partilha de valores que fomenta, a visão que possui enquanto organização e a missão que se propõe, espelhada no seu Projecto Educativo.» “ (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). Este relatório continua a ser um excelente instrumento de análise, consubstanciado no facto de claramente mencionar o papel inerte do Conselho Pedagógico na elaboração do Projecto Educativo e o seu manifesto desinteresse. Assim, quem tomou a iniciativa foi o «Conselho Executivo (...) com a promoção de reuniões para a organização de grupos de trabalho e discussão de conclusões, com vista à concepção daquele documento.» “ (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). Em seguida, na parte respeitante à “Motivação e empenho”, o relatório salienta que «Tanto os responsáveis de topo como os das estruturas intermédias» “ (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9), trabalham em consonância na «consecução dos objectivos definidos no Projecto Educativo.» “ (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). No item “Considerações finais”, surgem dois aspectos intimamente ligados ao Projecto Educativo de Escola. Um primeiro, incluído nos pontos fortes da escola «A visão estratégica e o sentido de responsabilidade dos órgãos de direcção e gestão da escola» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 12) e um

segundo, já na parte respeitante às debilidades «A inexistência de um Projecto Curricular de Escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 12).

Na escola M, no capítulo, respeitante à “Caracterização da unidade de gestão”, não é referenciado o Projecto Educativo de Escola. No que concerne às “Conclusões da avaliação” é de sublinhar, na parte respeitante à “Organização e gestão escolar”, que para a «elaboração do Projecto Educativo, foi auscultada a opinião de professores e alunos, cingindo-se a participação dos outros elementos da comunidade educativa aos contributos dados nas estruturas da Escola onde têm assento» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4.). Na “Capacidade de auto – regulação e melhoria da escola”, é mencionado que «as quatro áreas que enformam o Projecto Educativo, bem como as estratégias para os superar» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4), derivam da avaliação interna da escola, realizada no ano lectivo de 2003/2004. Importante foi a construção de Planos de melhoria que se espelharam no Projecto Educativo, devido à Inspeção que esteve presente na Escola. Quanto ao item “Avaliação por domínio-chave” e mais concretamente no que concerne à” Participação e desenvolvimento cívico”, é de enaltecer a participação dos alunos nos órgãos da escola e as sugestões dos mesmos que foram «consideradas na concepção do Projecto Educativo» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 5). Dentro do mesmo item, na parte consignada à “Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade”, o relatório elenca as quatro áreas prioritárias do Projecto Educativo, a saber: Cultura de Escola, Ensino Aprendizagem, Organização Pedagógica da Escola e Funcionamento da Escola. Devido a estas valências, foram definidas finalidades e estratégias que «constituem linhas de orientação para a formulação de outros documentos estruturantes da escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 98). No que concerne à “Liderança”, mais propriamente à sua “Visão e estratégia”, o relatório informa que «Os documentos orientadores da vida da escola, articulados entre si, espelham a visão deste estabelecimento de ensino, conduzem ao empenhamento colectivo e promovem a construção de um sistema de valores.». Afirma-se que «as metas estabelecidas no Projecto Educativo têm sido atingidas» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10).

Na escola N, no capítulo respeitante à “Caracterização da unidade de gestão”, não é referenciado o Projecto Educativo de Escola. No capítulo intitulado “Conclusões da avaliação”, na parte respeitante à “Organização e gestão escolar”, é mencionado que o Projecto Educativo de Escola «apresenta-se bem estruturado, com uma clara identificação

dos princípios orientadores, dos objectivos gerais, das metas a atingir e das áreas de intervenção.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Continuando a sua análise sobre o documento, o relatório atesta que o Projecto Educativo de Escola «Conclui com aquilo que é designado como o Perfil da Comunidade Escolar que integra as competências necessárias dos alunos, dos professores, do pessoal não docente e dos pais /encarregados de educação.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No que concerne à “Liderança”, é referenciado que o Conselho Executivo «tem um papel preponderante na promoção de uma imagem de dinamismo e de qualidade da Escola, tendo por base os princípios preconizados no PE.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No capítulo respeitante à “Avaliação por domínio – chave”, na parte consignada à “Participação e Desenvolvimento Cívico”, é apontado que «Alunos, pais, professores e restantes funcionários sustentaram, através das respostas dadas a questionários, a construção do PE que aponta a Formação Pessoal e Social como uma das áreas de intervenção.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 6). No que respeita à “Concepção, Planeamento e Desenvolvimento da Actividade”, que faz parte integrante do item em análise, é mencionado que o Projecto Educativo referente ao triénio 2005/2008 «integra a caracterização da comunidade educativa, com dados estatísticos comparados (...) os princípios orientadores, as metas e os objectivos gerais, quanto aos alunos, pessoal docente e não docente e pais /encarregados de educação e os problemas/áreas de intervenção.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8).

Na escola O, no capítulo respeitante à “Caracterização da unidade de gestão”, não é referenciado o Projecto Educativo de Escola. Nas “conclusões da avaliação”, mais propriamente na “Prestação do serviço educativo”, é feita alusão à articulação entre os departamentos, que se reflecte com «pouca visibilidade nos documentos de planeamento da Escola.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Quanto à “Liderança”, verificando atentamente o relatório da Inspeção-Geral de Educação, a mesma é «assegurada sobretudo pelo Conselho executivo que demonstra ter uma visão e uma estratégia de melhoria da organização escolar» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). As lideranças intermédias são «exercidas de forma a corresponder às orientações do Conselho Pedagógico e da Gestão.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Surge como relevante o propósito de o Projecto Educativo deste Estabelecimento de Ensino ter como objectivo «melhorar os resultados escolares em 20%, quer das taxas de conclusão do Ensino secundário, quer as classificações dos

exames nacionais.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No capítulo respeitante à “Avaliação por domínio – chave”, na parte consignada na “Concepção, Planeamento e Desenvolvimento da Actividade”, é aludido que «as linhas orientadoras da acção da Escola estão claramente enunciadas no Projecto Educativo, documento elaborado por uma equipa de professores para o triénio de 2005/2008.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Seguidamente, anuncia que as orientações «conjugam-se no sentido do desenvolvimento de competências e atitudes dos alunos que privilegiam comportamentos de responsabilidade, autonomia, participação e liberdade.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). De acordo com o exposto, o relatório elenca as áreas de intervenção prioritária da Escola: «o Português, a Matemática, as ciências, a informática e a administração/empreendedorismo». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Na área respeitante à “Gestão dos Recursos Humanos”, aparece sinalizada a mobilidade dos docentes como factor que inibe a assunção de compromissos. Relativamente à parte da “Liderança”, mas na “Motivação e Empenho”, o relatório enuncia que «O Órgão de Gestão tem um papel relevante na motivação dos vários actores educativos, através de estratégias que passam pela ênfase dada à divulgação dos objectivos do Projecto Educativo.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10).

Finalmente, na Escola P, no capítulo respeitante à “Caracterização da unidade de gestão”, não é detectado o Projecto Educativo de Escola. Nas “Conclusões da Avaliação”, é mencionado que «A responsabilidade, a autonomia, o respeito mútuo e a cooperação são competências inerentes aos princípios preconizados no Projecto educativo (PE), cuja operacionalização tem reflexos evidentes no bom clima relacional». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 3) e, seguidamente, alude-se ao envolvimento dos discentes na tomada de decisões, na dinamização de projectos de cariz humanitário e na divulgação das normas de funcionamento deste estabelecimento de ensino. Dentro deste capítulo e na parte consignada à “Organização da gestão escolar”, são elencados os diversos documentos estruturantes da escola e refere-se que os mesmos «contêm efectivas linhas de orientação da sua acção.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). Quanto à “Liderança”, o relatório salienta que «O empenho do Conselho Executivo no envolvimento dos diferentes intervenientes nas práticas pedagógicas evidencia uma liderança consistente e determinada, opinião reiterada nas declarações dos entrevistados.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 4). No capítulo respeitante à “Avaliação por domínio – chave”, na parte consignada à

“Organização e gestão escolar”, é salientado que «O PE o PAA resultaram, por um lado, da aplicação de questionários aos vários actores da comunidade escolar e, por outro das propostas dos departamentos curriculares, das coordenações de projecto, das Secções do Conselho Pedagógico, da AE e do próprio Órgão de Gestão.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Seguidamente, é referido que «os Objectivos Prioritários encontram-se definidos no PE». (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 8). Na Equidade e Justiça, que faz parte integrante do capítulo “avaliação por domínio-chave”, é exposto que o «PE da Escola integra objectivos que visam a promoção de oportunidades diferenciadas de sucesso escolar e educativo para todos os alunos» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 9). Esta alusão é deveras contagiante para a escola e seu contexto. Por último, surge a menção, neste capítulo, à “Liderança”, mais concretamente à “Visão e Estratégia”, onde é mencionado que «Os princípios orientadores do PE são efectivamente assumidos pela gestão e baseiam-se numa perspectiva humanista da educação.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). Neste contexto, as referências do Projecto Educativo situam-se ao nível do «respeito, rigor, exigência, responsabilidade e responsabilização» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10). Assim, os objectivos prioritários do documento «conjugam-se no sentido da educação para a cidadania, do sucesso escolar e da promoção de uma cultura de qualidade/excelência.» (Relatório da Avaliação Externa das Escolas, 2007, p. 10).

Através da análise dos quinze relatórios da Inspeção – Geral da Educação, realizados no ano de 2007, que permitiu um olhar diferente (focalizado com lentes externas à organização) sobre a realidade das escolas, nomeadamente no que concerne ao Projecto Educativo de Escola e às Lideranças, foi possível elencar diversos pontos fortes e pontos fracos que contribuíram para uma compreensão mais exaustiva de uma realidade sempre actual no sistema educativo português.

De entre os pontos fortes, destacam-se:

- a existência de Projectos Educativos de Escola actualizados, na grande maioria das escolas analisadas;
- a forte ligação entre três eixos norteadores: Conselho Executivo, Liderança e Projecto Educativo de Escola;
- a nomenclatura atribuída ao documento, considerado um dos eixos norteadores do estabelecimento de ensino e indutor da sua singularidade;



- o estatuto que os actores lhe atribuem, ao apoiarem-se neste documento, aquando da inexistência de outros projectos. O mesmo substitui outros documentos considerados relevantes para a escola, como é o caso do Projecto Curricular de Escola;
- o referencial que este documento conquista, já que surge associado à melhoria da qualidade do ensino nas escolas, e do desempenho da organização; ao aumento da oferta educativa; à abertura à comunidade; à dimensão estratégica; à eficácia/eficiência; à participação de todos os actores; à definição de objectivos, metas, estratégias e áreas de intervenção prioritárias; a uma imagem de dinamismo da escola; ao rosto de uma qualidade que se procura; ao sucesso educativo; à auto-avaliação; aos valores; à formação contínua dos docentes e, finalmente, a respostas educativas que vão ao encontro dos interesses, anseios e preocupações de todos os intervenientes no acto educativo;
- a preocupação em tornar o mesmo exequível, o que torna as escolas mais responsáveis na escolha das melhores opções. Depreende-se uma gestão a todos os níveis mais conseguida;
- o contributo fundamental da Inspeção – Geral de Educação, no emergir do Projecto Educativo de Escola, já que as suas sugestões vieram a enriquecer o documento em análise, nas escolas inspeccionadas.

A estes pontos fortes contrapõem-se alguns pontos fracos, de entre os quais se destaca:

- a inexistência, em algumas unidades de gestão, de Projectos Educativos de Escola actualizados (em três escolas, os mesmos carecem de actualização temporal) e a ausência em dois estabelecimentos de ensino, de Projectos Curriculares de Escola. A sua forte ligação ao Projecto Educativo de Escola justifica este reparo;
- a fraca articulação entre o Projecto Educativo de Escola e os restantes documentos nucleares do estabelecimento de ensino;
- a fraca participação dos pais/encarregados de educação e alunos na contribuição para o despontar do documento em apreço;
- a dissonância entre o órgão de gestão e o Projecto Educativo de Escola, no que concerne ao discurso proclamado.

Pela situação descrita, verificou-se a importância que o Projecto Educativo de Escola continua a manter no sistema de ensino, mais concretamente nas escolas

portuguesas. Interessa, agora, compreender o papel de quem, nos estabelecimentos de ensino, lida constantemente com toda a problemática inerente a este documento. Perceber as interações dos actores com o Projecto Educativo de Escola transporta a análise para um nível mais micro, que poderá ser importante para situar este documento na plenitude dos seus atributos.

### **1.3. As interações dos actores com O Projecto Educativo**

A escola, como espaço decisional por excelência, tem como um dos predicados principais ser composta por um conjunto de actores, que lhe conferem, com a sua vivência, estatuto e significado, uma relevância que não pode ser negligenciada. Na perspectiva de Afonso (1999), «(...)cada escola é constituída por actores cujas interações mútuas na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas dão origem a uma estrutura que delimita um contexto»(p.46) e continua o seu raciocínio ao aludir ao facto de essas estruturas darem «origem a regularidades relacionais em permanente processo de transformação.» (Afonso, 1999, p.46).

Os actores tonificam a instituição, na defesa dos seus objectivos, na procura dos seus interesses, na auscultação das suas vontades, no equilíbrio incerto das suas atitudes.

Este cenário organizacional confere à escola um espaço mesclado de várias zonas, consoante a actuação dos intervenientes. E esse desempenho confina-se à relação que os vários actores têm com os documentos existentes dentro da instituição.

Perante o exposto, o Projecto Educativo de Escola, como peça chave de todo o edifício regulamentar da mesma, integra, em todas as suas valências, este pulsar dos que no espaço próprio lhe conferem autenticidade e legitimidade, mas também resistências e obstáculos. Como afirma Ramos (2004), «A elaboração de projectos educativos (...) nas escolas produz um sentimento contraditório no corpo docente.» (p.110).

Nesta dialéctica, muito característica do Projecto Educativo de Escola, movem-se múltiplas significâncias, que irão fazer do documento aquilo que os seus intervenientes querem que o mesmo seja.

Para Branco (1997):

«A participação e desenvolvimento dos projectos é realizada de forma diferente pelos diversos intervenientes tendo em conta as suas motivações, crenças, aspirações, experiência profissional e disponibilidade.» (p.80)

Como afirma Canário (1994):

«Um projecto de escola constrói-se com pessoas, com parceiros. É neles que se deve pensar primeiro: quem são, que interesses coincidentes e divergentes têm, como podem ser mobilizados os indivíduos e os grupos, como pode ser aumentada a troca de ideias e melhorada a relação entre eles, que espaços/tempos podem ser utilizados com essa função.» (p.25).

De acordo com Vasconcelos (1999), «A relação projecto educativo – participação dos actores é uma questão central na medida em que existe uma complementaridade entre os dois conceitos, sendo o projecto educativo (...) executado de forma participada.» (p.78)

Na mesma senda, Fontoura afirma que «o projecto educativo de escola (...) irá reflectir a capacidade dos actores para fazerem com que os princípios, as normas gerais (...) sejam válidos e tenham aplicação em contextos particulares». (2006,p.151).

Na perspectiva de Macedo (1994):

«Do modo como a escola se organiza na mobilização dos seus actores para a identificação dos seus problemas e desafios e na discussão das formas de resolução e caminhos a seguir nas diferentes áreas de desempenho da sua actividade, garantindo a coerência de princípios que decorre do modelo educativo por que opta, vão depender «as características do projecto e a qualidade e o seu grau de consecução» (p.21).

Na opinião de Rivilla (2003), «El proyecto reduce la distancia entre el individuo y la organización y hace evolucionar conjuntamente las necesidades de las organizaciones y las de sus miembros, facilitando la mutua adaptación.» (p.210).

Costa (1994) acentua a responsabilidade neste processo, ao afirmar que: «Quando a escola passar a ser encarada como uma organização, com especificidades e individualidade a quem a comunidade exige respostas... todos os actores terão de ser mais responsáveis» (p.33) e faz a ponte com o Projecto Educativo de Escola, ao mencionar que «Difícilmente se dissocia a participação na escola na construção do PEE, porque participar no PEE é participar na definição da política da escola.» (Costa, 1994, p.33).

Na opinião de Vasconcelos (1999), «Em resumo, parece ficar claro que a participação (...) no projecto educativo (...) tem a ver sobretudo com as percepções que aqueles têm da vida da escola.» (p.79).

O Projecto Educativo de Escola, como eixo configurador de toda a realidade formal ou informal dentro do estabelecimento de ensino, deverá criar laços abrangentes com os vários actores, de modo a que a sua participação e relação com o mesmo se torne, num

«recurso privilegiado da escola.» (Macedo, 1995, p.133). Para conseguir este desiderato, é necessário um clima de negociação, partilha e de consenso possível, devido aos inúmeros intervenientes no processo e às suas aspirações.

Todo este quadro configura uma relação próxima entre o Projecto Educativo e os actores. Em primeiro lugar, o seu surgimento teve como consequência o contributo de vários agentes educativos, em prol da novidade. Os mesmos focalizaram o documento como sinónimo de mudança e de vínculo à comunidade onde cada escola se insere. Em segundo lugar, apareceram outros protagonistas, que em nome da novidade se alhearam dela. Assim, o receio das consequências que a mesma poderia trazer aos interesses instalados – os corporativos – imperou nesta segunda perspectiva.

Em relação ao primeiro item, convém recordar que, como indica Ricardo (2006,p.46), «Pretende-se que o Projecto Educativo de Escola seja a identidade de uma escola representada em forma de um contrato documental vinculador e responsabilizador de toda a comunidade educativa» e adianta que o referido documento «retrata a escola e define as suas linhas orientadoras assumindo-se nele a autonomia e a democracia representativa» (Ricardo, 2006, p. 46). De acordo com Alves (2000), «O PEE é um mito útil (...) que poderá acender o desejo individual e colectivo, mobilizar as boas vontades e as inteligências, induzir a um trabalho mais corporativo.» (p.69). Para Fontoura (2006) «A realização de um projecto exige uma visão clara e um trabalho continuado, (...) bem como a montagem de uma rede de comunicações, facilitadora das relações interpessoais (...)» (p.154)

Na segunda perspectiva, Martins (2003, p.2) afirma que «(...) a experiência tem trilhado caminhos muito diferentes, alguns deles autênticos desvios ao que em essência define um Projecto Educativo.» e acrescenta que « É o caso das resistências à elaboração do próprio Projecto Educativo – resistência à participação ( consequência do corporativismo dos professores ) ...» (Martins, 2003, p. 3). Madeira (1994) adianta que «(...) nem todos os docentes se encontram motivados a despender tempo e energias para compreender filosofias e princípios explícitos.» (p.35). A autora referia-se ao Projecto Educativo de Escola.

Pelo exposto, as interacções que se estabelecem nem sempre coincidem com o espírito de colaboração, de cooperação, de inter-ajuda, de partilha dos mesmos ideais em benefício do Projecto Educativo de Escola e da organização, da qual este faz parte integrante. Inúmeras vezes, os actores podem contaminar essa relação, tornando-se

resistentes à participação no projecto, ou mais grave, fazendo valer os seus interesses em detrimento dos da organização a que pertencem.

Este fenómeno de resistência dos actores em participar na definição da política educativa da escola não é recente. De acordo com a perspectiva de Marques e Cunha (s/d), «As instituições, mormente a Escola, geram quotidianamente uma dinâmica conflitual de ordem, desordem, de mudança e resistência à mudança (p. 97)».

Em consonância com os elementos mencionados, aparecem outros factores, como: a mentalidade onde impera o individualismo; o excesso de acomodação e o cometimento de responsabilidades a terceiros, que condicionam a relação dos actores com o Projecto Educativo. Fontoura (2006), ao referir-se ao documento mencionado, mais concretamente à sua realização, adverte o seguinte: «A situação torna-se mais complicada quando a cultura é marcada pelo individualismo; o isolamento pedagógico, a variação no estilo de trabalho e o apego aos padrões habituais.» (p.154). Pires (2000), referindo-se à classe dos professores, salienta que o «corpo docente é por natureza, e enquanto classe, estruturalmente conservador e carregado de inércia.» (p.242).

Convém lembrar que Portugal não teve uma cultura de projectos. Os que surgiam eram, por vezes, considerados marginais, mesmo que tivessem qualidade, e os seus mentores eram vistos como alguém que queria derrubar a situação estável que se vivia na altura a nível educativo, visto que era propósito continuar com o que estava estabelecido, em vez de mudanças ou inovações. O problema de mentalidades, a aversão ao que é novo, o receio do desconhecido entrecruza com o excesso de acomodação. Os actores facilmente não investem tempo na mudança e muito menos querem modificar o pré-estabelecido.

Neste enquadramento, ao não querer alterar os procedimentos normais, as rotinas instituídas, os intervenientes alheiam-se de algo que não querem realizar ou se o realizam, em muitos casos, é contra as suas vontades, o que se traduz em consequências nefastas para o projecto e para quem vai beneficiar dele. Se algo falha, a responsabilidade é sempre atribuída ao outro que não ao próprio.

A relação dos actores com o Projecto Educativo de Escola tem a ver necessariamente com os constrangimentos anteriormente mencionados, entre os quais se destaca, pelo seu significado e significância, a coligação dos professores. Essa relação também implica encarregados de educação, alunos, autarquias e administração.

No entender de Llavador e Alonso (2000), «Para viabilizar o desenho e desenvolvimento de um projecto educativo é preciso que o contexto organizativo das

escolas não actue no pior dos casos como um travão do mesmo.» (p.80). Todos estes actores deveriam assumir um papel interveniente em todo o processo. Esta situação, infelizmente em muitos casos, não acontece, o que torna o documento supramencionado amputado numa das suas esferas relevantes: o ser concebido com a contribuição de todos que, directa ou indirectamente, têm necessariamente a ver com a problemática da educação na sua escola.

Depreende-se que o modo como os actores se entrecruzam com o Projecto Educativo depende de inúmeras circunstâncias, o que consubstancia uma relação nem sempre linear, com percursos diferentes procurando atingir metas próprias, com significados específicos. Esta realidade, por vezes, beneficia os actores, outras vezes a organização e, por último, contenta às duas partes envolvidas.

No entanto, como indica Whitaker (2000) «Qualquer êxito na mudança exige reflexão e reacção, pensamento e acção, visão e imaginação». (p.17). É com estes atributos que o Projecto Educativo de Escola poderá ser indutor de um rumo diferente, para melhorar a escola portuguesa.

Interessa focalizar uma outra abordagem pertinente, enquadrada nesta problemática do Projecto Educativo de Escola: Que margens de decisão institucional este documento contempla? De que modo o documento reage, tendo em conta vectores como a centralização, a desconcentração e a recentralização?

## **2.O Projecto Educativo e as margens de decisão institucional**

### **2.1. O Projecto Educativo e a recentralização**

O Projecto Educativo de Escola apareceu num contexto onde conceitos como autonomia, descentralização, participação, actores, democracia, faziam parte do discurso educacional e eram utilizados em favor de uma escola entendida como nódulo principal do sistema educativo, espaço privilegiado para a tomada de decisões que directamente implicavam os actores. Neste aparente contexto de descentralização, entendida por Mons (2004) como «le transfert de responsabilités, en matière de planification, management, finacement et allocation des ressources du gouvernement central vers des unités locales» (p.42), impunha-se uma ligação entre autonomia, projecto educativo e identidade da escola, que contribuíam para uma aproximação e valorização do espaço local.

Depreende-se que o Projecto Educativo de Escola nasce com ventos de descentralização, num quadro autonómico e de valorização da escola como *locus* de decisão. Dias (1999) é bastante descrente nesta perspectiva, ao pronunciar-se do seguinte modo:

«Infelizmente, a crescente popularidade da gestão centrada na escola, decorrente do predomínio das perspectivas neo – liberais no último quartel do século XX, não tem sido acompanhada por uma idêntica consistência de argumentos económicos, educativos e sistémicos em que essa concepção escolar se baseia.» (p.105)

Os discursos do poder local, veiculando essa imperiosa necessidade de descentralização e de autonomia, entendida por Martins (2006) como a «capacidade de definir as normas próprias e de aplicar responsabilmente os meios de que dispõe segundo as decisões próprias – dentro do quadro legal e contratual.» (p.51), não tiveram as repercussões desejadas ao nível da prática, visto que a deslocação de poderes efectivos e não delegados para os estabelecimentos de ensino nunca foi uma realidade tangível, ficando-se no plano das boas intenções e na moldura arquitectónica dos preâmbulos dos diferentes normativos que corriam céleres nas escolas.

Convém sublinhar que Portugal tem uma longa tradição de centralização. Para Barreto (1999), «O carácter original unitário e centralizador manteve-se sempre ao longo da história». (p.125)

Na perspectiva de Fernandes (2005), centralização significa que:

«a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo

às restantes estruturas administrativas , onde se incluem naturalmente as escolas , apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central .» (p.54)

A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (2007a), ao falar dos sistemas nacionais europeus de educação dos séculos XIX E XX, afirma que:

«Com o objectivo de criar um espaço nacional homogéneo, de unificar linguisticamente o país, ou de preparar a população para os desafios económicos e militares da altura, os Estados implantaram sistemas uniformizados e padronizados ao nível dos agentes com legitimidade educativa, ao nível pedagógico e curricular e ao nível dos recursos, fechados sobre si e inteiramente dependentes do Estado.» (p.2)

A autora, mais adiante, refere que esses sistemas «foram construídos em função de princípios universais e, por isso, erguidos, contra a ideia de “local”, mas também de “exterior.» (Rodrigues, 2007a, p.2).

Esta tradição secular de centralização, aliada à margem do local e do exterior, contagiou todos os sectores da vida nacional, incluindo inevitavelmente a educação. O nosso país nunca perdeu essa característica que, apesar de bastante criticada, serviu, em determinadas épocas (e continua a servir) vários interesses, incluindo os do centro e os da periferia. A este propósito, Barreto refere (1999):

«Iniciada no século XIX, mas aceite e generalizada, algures no século XX, a ideia de um sistema público de ensino, o essencial das reformas e das reorganizações teve quase sempre os mesmos objectivos: centralizar, unificar e integrar. O Estado e os governos viram na educação um meio excelente para afirmar a sua autoridade... A unidade do sistema era defendida e promovida a fim de facilitar a gestão centralizada do sistema....a tudo isto acrescenta-se a contribuição dada pelos professores. Estes ... defenderam a centralidade.» (p.258)

Mesmo em alturas de crise, de tumultos, de aflição, de revolta social, como foi o caso do que aconteceu nas escolas, em consequência do 25 de Abril de 1974, o poder central nunca descurou os seus atributos, estando sempre vigilante, e, à primeira oportunidade, fez regressar até si o controlo absoluto do sistema de ensino. O denominado modelo de gestão democrática é prova disso mesmo. Na opinião do Secretario de Estado da Educação:

«O modelo de 76 foi definido no contexto de um sistema escolar centralizado, em que a direcção (nível de decisão onde se definem os objectivos e as políticas organizacionais) não tinha lugar nas escolas, pois que competia exclusivamente ao ME ou à administração



central em geral. Às escolas competia a gestão (nível de decisão onde se definem estratégias para a execução das políticas e objectivos definidos e se afectam os meios e recursos necessários).» (Lemos, 1997 p.263).

O poder central nunca realizou uma verdadeira descentralização, mas sim uma desconcentração que constitui, no dizer de Formosinho, (2005) «um processo de transferir para serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais, é portanto, um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal directa.» (p.25).

A tendência de controlo, apesar de toda a retórica discursiva dar a entender o oposto, agravou-se entre 2002 e 2005 e houve, naquele período, um retorno ao centro, por outras palavras, os sinais evidentes de recentralização são indesmentíveis. Este conceito, que significa voltar a centralizar, foi apanágio das políticas educativas do período supramencionado. As Leis Orgânicas do Ministério da Educação; o “desaparecimento dos Centros de Área Educativa”; o Decreto-lei nº 115-A/98; o Decreto-lei nº 7/2003, que institui os Conselhos Municipais de Educação; o reordenamento da rede escolar; as tentativas de profissionalizar a gestão escolar, a introdução dos exames nacionais a Português e a Matemática no 9º ano; os rankings das escolas, a lei da avaliação da educação e um certo desinvestimento do Estado perante a educação, são factores que explicitamente ou implicitamente tendem a uma nova configuração de papéis entre o poder central e a periferia.

As leis orgânicas do Ministério da Educação tendem não a uma autonomia e descentralização, mas sim à desconcentração e reconcentração. Como refere Lima (2004):

«(...)O potencial descentralizador e autonómico discursivamente aberto pelo texto da nova orgânica do Ministério da Educação aprovado em 1987 que remetia para a criação de futuras regiões administrativas consoante o princípio constitucional, acabou por ser completamente inviabilizado no início da década de 1990. Por um lado a regionalização do país foi adiada e por outro lado a orgânica seguinte aprovada em 1993 (Decreto-Lei nº133/93 de 26 de Abril) optava por uma política inversa face a eventuais propósitos de democratização e descentralização da administração da educação.» (p.21)

O Decreto-lei nº 115 – A /98, no que se refere à autonomia, no capítulo 3, afirma: «Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e

organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignadas.»

Apesar da retórica ser de autonomia, às escolas não lhe são reconhecidas competências para cumprir o normativo e para agravar esta situação não foram atribuídos novos poderes sobre a acção que desenvolvem. Como menciona Dias (1999), «se a redistribuição de poderes prevista na legislação já parece precária e contingente, os procedimentos previstos para o acesso à autonomia transformam-na para muitos estabelecimentos escolares quase uma miragem.» (p.112). E mais adiante, a mesma autora refere: «De facto a administração possui três instrumentos de regulação do processo – a análise das competências requeridas para a execução do projecto educativo (art.3) – a negociação dos contratos de autonomia (art.48) e análise das candidaturas à 2ª fase da autonomia (art.51).» (Dias, 1999, p.113). O Projecto Educativo e a autonomia estão ligados, mas num contexto mais burocrático, centralista e desigual. Uma escola sem poderes efectivos está, à primeira vista, coarctada de elaborar e executar um Projecto Educativo como até aí tinha realizado, apesar dos vários constrangimentos existentes. No preâmbulo deste decreto, podemos ler: «A configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assimilar em grau mais elevado essa autonomia.»

Do exposto parece que, no período em apreço, se caminha para uma diferenciação de escolas com todas as consequências que, um procedimento dessa natureza pode acarretar, tanto para as escolas como para os seus actores que directa ou indirectamente, vivem essa situação.

Para Lima (s/d):

«(...)Desde a aprovação do decreto - lei 115 A /98 , a retórica democrática , participativa , autonómica , tem continuado a coincidir com práticas de recentralização . Esta é a nossa situação actual (...) Foram operadas mudanças nas escolas à luz do 115, mudanças sobretudo morfológicas (...) o essencial não mudou, isto é efectivamente não se atribui maior autonomia à escola (...) o poder do centro é hoje um poder maior.» (p.4)

Continuando esta reflexão sobre a recentralização e as suas consequências no período temporal acima mencionado, acresce dizer que outra das medidas foi o “desaparecimento” dos Centros de Área Educativa, que poderia ser benéfico para as escolas, se os poderes dos centros passassem para as mesmas. Mais poderes para as escolas significaria, em princípio, projectos educativos mais ambiciosos, envolventes e reguladores de toda a política da escola.

Com o Decreto – Lei nº 7/2003, surge uma nova aragem com nódulos de descentralização focalizados para os municípios em detrimentos das escolas. Os Conselhos Municipais pronunciaram-se sobre as Cartas Educativas. Azevedo (2003) esclarece: «As cartas educativas, como processos burocráticos e exteriores à acção de cada escola, podem ser prejudiciais se a sua escola não se antecipar e procurar definir o perfil de instituição educativa que se quer seguir.» (pp.66-67). Dentro deste âmbito, Pinhal (1997) argumenta: «Em todo o caso embora defendamos a urgência de clarificação do quadro normativo também nos interrogamos sobre que características deve ter o quadro a estabelecer.» (pp. 189-190).

Quanto ao reordenamento da rede escolar, que levou à criação de mega agrupamentos bastante discutíveis, sucedeu que as pequenas escolas ficaram sem o pouco poder de decisão que tinham, em favor da grande escola do agrupamento que, por sua vez, continua a ser meramente um local de representação administrativa do Estado e não um local com uma verdadeira autonomia. No que concerne à profissionalização da gestão escolar, existem argumentos a favor e contra esta solução, não havendo, e era impossível existir, unanimidade sobre esta matéria.

Outro factor que, no período de tempo que se está a analisar, contribuiu para o movimento de recentralização foi a introdução dos exames nacionais do 9º ano, que indicia uma escola somente preocupada com os resultados e não com as diferenças individuais e o processo. Os “rankings escolares”, abandonados noutros países, surgem a seleccionar e, por vezes, estigmatizar, escolas, não olhando aos recursos que cada uma dispõe, o que pode ter como consequência levar ao encerramento de algumas, como aconteceu na Inglaterra. A nova lei de avaliação, que pode levar a disfunções no sistema visto que é o Ministério da Educação que tem nas mãos a direcção de todo o processo e o pouco investimento que o Estado realizou na educação no período entre 2002 e 2005 são factores que ajudam a compreender a recentralização neste tempo.

Todos estes factores apontam para um voltar a centralizar, onde a autonomia é uma miragem difícil de atingir. Lima (s/d) afirma: «a escola é central do ponto de vista educativo e pedagógico, mas é periférica do ponto de vista político e educativo, ao invés a administração central é político-administrativamente central, mas é periférica do ponto de vista educativo.» (p.3) e o projecto educativo mais complicado de se afirmar.

- O quadro actual (a partir de 2005) compagina uma mudança no relacionamento entre a Administração Central e as Escolas?

- Quais as preocupações dos principais responsáveis pelos destinos da política educativa portuguesa?
- Que objectivos estratégicos subjazem a uma nova proposta de Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário?
- Como reagem os especialistas a esta Proposta de Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário?
- Como é que estas mudanças beneficiam o Projecto Educativo de Escola?
- Será que o Projecto Educativo de Escola se poderá tornar num verdadeiro Plano de Desenvolvimento da Escola?

No que concerne à relação entre a Administração Central e as Escolas, é de salientar uma nova postura assente no diálogo e no contacto directo com os principais responsáveis em matéria de educação. No debate parlamentar sobre educação, realizado em Setembro de 2005, a Ministra da Educação, Maria Lurdes Rodrigues, salienta o facto de ter tido «reuniões de trabalho com todos os presidentes dos conselhos executivos de todas as escolas do País» e reafirma que as mesmas «constituíram uma iniciativa sem precedente no contacto directo com os responsáveis pela gestão das escolas.» (Rodrigues, 2005, p.1). Estas reuniões inauguram um novo modo de estar em educação, ouvindo não só os especialistas e os técnicos de educação, mas também quem está nas escolas. Acrescentado a esse item, surge o Decreto – Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro – Lei Orgânica do Ministério da Educação. No preâmbulo, poder-se-á encontrar a seguinte afirmação: «Com a nova orgânica visa-se a consolidação da educação pré-escolar, o desenvolvimento dos ensinos básico e secundário (...) e a evolução no sentido do reforço da autonomia pedagógica e da gestão das escolas.» No mesmo decreto, no artigo 2, ponto 1, alínea j, refere-se que cabe ao Ministério da Educação «Promover a autonomia das escolas, apoiar a execução de projectos educativos e a sua organização pedagógica.» Por último, surge a Criação do Conselho das Escolas que, no artigo 19º do normativo em apreço, «tem por missão representar junto do Ministério da Educação os estabelecimentos de educação no tocante à definição das políticas para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.»

Pelo exposto, poder-se-ão elencar conceitos importantes nestes relacionamentos como: diálogo, contacto directo, evolução, autonomia, projecto educativo e representação. Assim, surge uma nova afinidade entre a Administração Central e as

Escolas, baseada na complementaridade das ideias, dos acontecimentos e das consequências, traduzida numa maior responsabilização das escolas a troco de uma efectiva conquista de poder.

No que diz respeito à reacção dos principais responsáveis pela Educação no nosso País, assim como às mudanças operadas que directa ou indirectamente colidem com a relação entre centro e periferia, verificando as várias intervenções (doze) da Ministra de Educação que foram objecto de análise, são de salientar diversos aspectos. As preocupações surgem por ordem cronológica das intervenções. Preocupação pela **avaliação**, no debate parlamentar sobre educação, realizado em 2005, afirma: «Falta concluir, acompanhar e avaliar as reformas curriculares lançadas em 2001 e 2004, actividades que são indispensáveis para garantir a estabilidade curricular, mas também a qualidade do ensino.» (Rodrigues, 2005, p.2). Preocupação pela **gestão das escolas**, aquando da Discussão do Relatório do Conselho Nacional de Educação, na Assembleia da Republica, em 30 de Março de 2007: «a necessidade de aprofundar as competências de gestão das escolas, bem como das autarquias, de forma a melhorar as condições de prestação local do serviço público de educação.» (Rodrigues, 2007b, p.3). Preocupação **em nivelar por cima as escolas**, na apresentação do Plano Tecnológico da Educação, em 23 de Julho de 2007: «Este programa de modernização e melhoria da escola e das práticas de ensino, que permitirá diminuir a desigualdade entre as nossas escolas, elevando o seu nível médio de qualidade, isto é nivelando por cima.» (Rodrigues, 2007c, p.3). Preocupação com **o funcionamento da escola como organização**, na Conferência sobre os novos desafios das escolas, em 2 de Novembro de 2007, afirma: «a diferenciação vertical, a diversificação funcional, o desenvolvimento das capacidades de liderança, de trabalho em equipa, de percepção dos objectivos e de sentido de missão da escola ...são as novas exigências colocadas às escolas.» (Rodrigues, 2007a, p.3). Preocupação com uma nova arquitectura escolar, onde o vocábulo **exigência** tem a primazia, na Conferência sobre Sucesso e Insucesso Escolar, realizada em 19 de Novembro de 2007: «exigência de abertura das escolas ao exterior, exigência de maior autonomia e responsabilização das escolas e dos professores e outros profissionais e exigência da diversidade e da qualidade das competências.» (Rodrigues, 2007d, p.2). Na mesma conferência revela que «Responder às novas exigências (...) são objectivos que orientaram e orientam a política educativa do governo» e salienta a Ministra da Educação: «são disso exemplo os processos de transferência de competências para as escolas e para as autarquias e a celebração dos contratos de autonomia.» (Rodrigues,

2007d, p.6). Pelo exposto, a **transferência de competências para as escolas e a celebração dos contratos de autonomia** são outras das preocupações do Ministério da Educação. Além destas, surge a preocupação em **melhorar** «a organização e a qualidade do serviço público em educação» (Rodrigues, 2007b, p 1), de acordo com a interpelação parlamentar sobre educação, em 6 de Fevereiro de 2007. Por fim, está no horizonte do Ministério da Educação, em 2008/2009, de acordo com um comunicado datado de 22 de Fevereiro de 2008, **transferir** para os municípios diversas valências fundamentais relacionadas com competências educativas: Gestão do pessoal não docente; Acção social escolar; Transportes escolares; Educação pré-escolar da rede pública; actividades de enriquecimento curricular e residência para estudantes.

Pelo exposto, a atitude do Ministério da Educação, e mais concretamente da sua responsável máxima, demonstra: preocupação; sensatez; responsabilidade; ponderação e vontade de mudar aquilo que se encontra menos bem no nosso sistema de ensino. Neste quadro, a relação do poder central com os outros poderes periféricos pauta-se por uma nova arquitectura, criando nichos de poder, que possuindo competências e outros predicados podem exercer um papel pró-activo na conjugação de esforços em defesa de uma escola pública de qualidade.

A luta contra o isomorfismo, a inércia, o comodismo e os interesses instalados são o motivo primordial para quem lida com os fenómenos educacionais, tendo sempre presente a ideia de melhorar o serviço público de educação.

Combatendo a tradição de não se fazer nada para que tudo fique na mesma, aliada a uma conjuntura de responsabilidade, autonomia e abertura, onde se articula a liderança, emerge um “Novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” que se consubstancia no Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME. No seu preâmbulo poder-se-ão encontrar os três objectivos estratégicos do presente diploma. O primeiro alude ao seguinte «trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção dos estabelecimentos de ensino.». Em segundo lugar, «procura-se «reforçar a liderança das escolas». O último objectivo tem como desiderato o «reforço da autonomia das escolas».

Três objectivos relevantes e abrangentes que modificam a relação entre o poder central e as escolas. Assiste-se a uma bipolarização que envolve uma relação de centralização suave/descentralização forte. Assim, efectivamente, surge uma partilha de responsabilidades e essa dupla face cria riqueza e oportunidade a este decreto.

A administração central continua a ficar com o núcleo duro do sistema, mas transfere para as escolas mais competências e responsabilidades que anteriormente eram inexistentes. Para Martins (2005), «Todas as escolas devem libertar-se da lógica de dependência e de centralização. Todas as escolas deverão estar aptas a receber novas responsabilidades.» (p.50)

Um dos terrenos onde a escola pode desenvolver eficazmente as suas potencialidades e cercear-se de maior amplitude é na criação do cargo de director. Assim, o surgimento desta figura institucional poderá permitir às escolas desenvolver inúmeros projectos e aumentar a qualidade de ensino. Este representante institucional realiza as escolhas, tendo em conta os perfis adequados e o contexto onde a escola está inserida.

Outro dos campos em que a escola passa a ter maior raio de acção é na possibilidade de escolher as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, no «sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho corporativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.» (Projecto de Decreto-Lei nº 771/2007/ME, artigo 41º).

Neste contexto de atribuição de maior poder às escolas, convém mencionar as palavras de Jorge Pedreira, secretário de Estado Adjunto e da Educação, que, em entrevista recente (2008), referindo-se a este Decreto, menciona: «A organização pedagógica interna da escola é mais flexível do que a lei actual: assegura quatro departamentos curriculares e o resto fica à inteira decisão da escola». (p.1) Continuando o seu raciocínio, relembra que «Podem criar se quiserem, grupos disciplinares ou de coordenação dos anos de escola, fica ao arbítrio da cada escola.» (Pedreira, 2008, p.1).

Continuando nesta temática, interessa realçar que com os Contratos de Autonomia, as escolas podem atingir patamares inimagináveis. Numa centralização com todas as suas prerrogativas intocáveis, a situação acima descrita era impossível de realizar. Martins, em 2006, afirmava o seguinte, a respeito dos contratos de autonomia: estes «(...) terão de surgir não numa perspectiva de uniformização, mas sim como instrumentos naturais de maturidade educativa e de afirmação da qualidade» (p.50). É de salientar que houve um esforço, por parte das várias entidades, na realização dos contratos de autonomia que tiveram um acentuado aumento nestes dois últimos anos, em comparação com os anos anteriores, em que eram praticamente inexistentes.

Pelo exposto, o campo de actuação da escola é bastante superior, mais abrangente e mais autónomo do que em relação ao decreto ainda em vigor. Em contrapartida, tem obrigatoriamente de prestar contas dessa liberdade que o poder central lhe concede.

Neste Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME, juntamente com os professores, surgem outros actores com real poder decisório e não apenas consultivo, como é o caso dos intervenientes que têm assento no Conselho Geral: o pessoal não docente; os pais e encarregados de educação; os alunos; os representantes das autarquias locais e os representantes da comunidade local ou regional.

Este Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME enumera e define, no seu artigo 9º, os seis instrumentos de autonomia, a saber: o projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual de actividades, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação. Quanto à definição de Projecto Educativo, de acordo com este Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME, é

«o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, 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 o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua missão educativa.» (art.9 ponto 1 alínea a)

Estes instrumentos não surgem ocasionalmente, mas estão imbuídos do sentimento de autonomia, responsabilidade e prestação de contas. Estes vectores tornam a relação entre a escola e o centro, focalizada num respeito mútuo e em nódulos interligados, numa espécie de rede onde se movimentam as diversas entidades.

Os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão das Escolas estão plasmados no artigo 10º: O Conselho Geral, o Director, O Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Estes órgãos coincidem com o que se espera da escola pública portuguesa. Assim, esta deverá ter em atenção: a abertura ao exterior; a responsabilidade; a qualidade; a eficácia; a eficiência; a liderança; a avaliação; a auto-avaliação; a prestação de contas; o sucesso dos alunos e o bem-estar da organização.

O mesmo Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME aponta, no seu artigo 42 º, a Articulação e gestão curricular, onde, no ponto 2 do referido artigo, é mencionado que a mesma é «assegurada através de departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares de acordo com os cursos (...) e o número de docentes.» e, no artigo seguinte, a Organização das actividades de turma, aparece como instrumento aglutinador o conselho de turma e para o coordenar « o director designa um director de turma de entre os professores da mesma sempre que possível pertencente ao quadro.» (art.43, ponto 2). No final deste Projecto de Decreto -lei,



surtem, no capítulo 55º e seguintes, os Contratos de Autonomia, que, posteriormente serão objecto de análise.

Dois especialistas nesta temática pronunciaram-se recentemente sobre este Projecto de Decreto-lei. 771/2007/ME. João Barroso, cujo parecer data de 8 de Janeiro de 2008, é crítico em relação a este diploma: «Os motivos explícitos que são identificados no preâmbulo, para proceder à revisão do Regime Jurídico da Autonomia, administração e Gestão» (p.3), consistem na necessidade de proceder «ao reforço da participação das famílias e comunidades na direcção dos estabelecimentos de ensino e de favorecer a constituição de lideranças fortes.» e adianta que «não existe nenhuma evidência empírica que o actual quadro legislativo seja impeditivo, só por si desse desiderato.» (Barroso, 2008, p.3). Mais em concreto, discorda da relação entre lideranças fortes e a forma de constituição dos órgãos, salientando que «quanto à emergência de “lideranças fortes” estamos perante um fenómeno que é independente da forma da constituição dos órgãos de gestão.» (Barroso, 2008, p.3) e mais adiante acrescenta que «hoje em dia aferir da qualidade das lideranças pela sua força e fazê-la depender exclusivamente do exercício da responsabilidade individual de um “chefe” é completamente desajustado.» (Barroso, 2008, p.3). No que concerne à figura do Director, este investigador concorda, mas adianta «que a existência de gestão unipessoal ou colegial não é em si mesma uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo» (Barroso, 2008, p.6). Para este autor, a grande questão reside em «como reforçar a autonomia das escolas (para recuperar a legitimidade e responder à complexidade) sem perder o controlo sobre o sistema e os resultados?» (Barroso, 2008, p.4). Este investigador foi autor do estudo preparatório que antecedeu o modelo do 115-A-98.

Outro estudioso desta problemática, Natércio Afonso, tem uma postura diferente. O parecer datado de 7 de Janeiro de 2008 é mais positivo. O autor tem a seguinte opinião «Na generalidade, concordo com os objectivos estratégicos apresentados pois considero que irão criar condições institucionais e organizacionais para a melhoria da qualidade da provisão da educação» (p.1). Reforça a sua linha de pensamento, ao mencionar a correlação entre as alterações formais e os objectivos, argumentando que «Parecem-me muito relevantes o reforço da participação parental...vejo vantagem na criação da figura do director com efectiva capacidade de decisão» (Afonso, 2008, p.1) e completando acrescenta que: «Finalmente entendo como muito relevante a intenção de limitar o enquadramento legal ao mínimo indispensável» (Afonso, 2008, p.1.). Este investigador,

como se pode deduzir, explicita as vantagens do citado diploma e também indica o que poderá ser reconsiderado: «dispositivos previstos para o recrutamento do director, a previsão da participação de representantes dos alunos e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e a consideração do papel das autarquias locais». (Afonso, 2008, p.2). Parece bastante relevante a sua opinião sobre o recrutamento do director, ao afirmar que «no sentido de reforçar a dimensão profissional da função de direcção e por essa via a sua autonomia considero que nas condições de qualificação a que se refere o número 4 do artigo 21º, a alínea a) (habilitação específica)» (Afonso, 2008, p.2) e continua a sua ideia: «seja identificada como uma condição necessária para a oposição ao procedimento concursal e que as condições referidas nas alíneas b) e c) sejam entendidas como elementos a considerar, ...como excepcionais». (Afonso, 2008, pp. 2-3). O próprio investigador vai mais longe do que o diploma, ao prescrever esta situação.

Estas duas opiniões encerram em si dois nós diferentes de entender e compreender a relação entre a Administração Central e as Escolas. Com este diploma os vários actores, dentro e fora da organização, têm razões suficientes para cumprirem as suas atribuições, não podendo, devido à arquitectura normativa e organizacional que o próprio documento transporta consigo, veicular objecções para a não realização de diversas actividades em prol de uma escola de qualidade.

Neste enquadramento, O Projecto Educativo de Escola sai beneficiado com o Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME – Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário –.

Em primeiro lugar, este é considerado um dos instrumentos da autonomia (senão o primeiro): artigo 9º alínea c).

Em segundo lugar, é aprovado no órgão máximo da Escola – O Conselho Escolar: artigo 13, ponto 1 alínea c).

Em terceiro lugar, é o Director com todos os seus poderes que tem a faculdade de elaborar e submeter ao Conselho Geral o Projecto Educativo: artigo 20 ponto 1, alínea a).

Em quarto lugar, o Projecto Educativo de escola está relacionado com os Contratos de Autonomia devendo entender-se como: «o acordo celebrado entre a Escola, o Ministério da Educação, a administração municipal (...) através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o projecto educativo apresentado...» (artigo 56).



Em quinto lugar, os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia entrecruzam-se com o Projecto Educativo: artigo 56, ponto e alínea b).

Em sexto lugar, a renovação dos contratos de autonomia depende do «grau de cumprimento dos objectivos constantes do Projecto Educativo.» (artigo 57, ponto 3, alínea a).

Em sétimo lugar, surge relacionado com as fontes do poder de deliberação e servindo de interlocutor de vários eixos de decisão - Escola - Poder Central – Autarquias.

Como refere Cella (1991) «le projet d'école ou d'établissement (...) il peut être considéré comme l'**une des pierres angulaires d'un nouveau contrat social** (...) » (p.33). (O destacado é da responsabilidade do autor).

Depreende-se que o Projecto Educativo de escola surge associado a vectores como: a autonomia, a comunidade educativa, a liderança, as parcerias, a equidade, a eficácia, a eficiência, a qualidade, a prestação de contas, ao poder central, ao poder local e às autarquias.

Pelo exposto, carregado de múltiplos significados, diferentes abrangências e actuando em diversos campos de acção, cobrindo um leque elevado de competências e continuando a ser identificado como a bússola norteadora do caminho de cada escola, o Projecto Educativo de Escola continua o seu caminho imune às críticas e atento às sugestões, para colmatar as dificuldades que as escolas enfrentam diariamente.

Inferese a pertinência de um conjunto de interrogações que poderão dar as respostas necessárias/possíveis para uma focalização diferente deste documento, no espaço decisional da escola portuguesa. Saiba o próprio aproveitar esse campo, correspondendo aos anseios de todo um conjunto de actores que continuam a confiar no seu significado e a aproveitar a sua significância.

- Como é percebido no terreno pelos professores?
- Como é entendido no terreno pelo pessoal não docente?
- Como é que os alunos o percebem no terreno?
- Como é elencado no terreno pelos pais/encarregados de educação?
- De que modo os actores com responsabilidades institucionais o apreendem?
- Como é que os diferentes órgãos na escola o perspectivam?
- De que forma a comunicação respeitante a este documento circula na escola?
- Como é tratada a informação respeitante a este documento?
- De que forma a comunidade exterior à escola pensa este documento?

- Quais os constrangimentos internos e externos que podem ocorrer aquando da realização deste projecto?
- Como fazer face a essas barreiras que poderão obstruir a realização desse documento?
- Como lidar, no terreno, com a nova arquitectura que está subjacente ao novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Projecto de Decreto-lei nº 771/2007/ME)?
- Como se movimenta, no terreno, este documento, tendo em conta a centralização suave/descentralização autêntica?
- Será que o Projecto Educativo de Escola poder-se-á tornar no verdadeiro Plano de Desenvolvimento da Escola?

4