UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A ESCOLA COMO OBSERVATÓRIO DE DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA:

Um estudo de caso.

Maria Prazeres Simões Moço Casanova

Esta Tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri.

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel de Sousa Trindade.

Volume I

Março 2005

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A ESCOLA COMO OBSERVATÓRIO DE DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA:

Um estudo de caso.

Maria Prazeres Simões Moço Casanova

Esta Tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri.

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel de Sousa Trindade.

Volume I

Março 2005

AGRADECIMENTOS

- Agradeço à Universidade de Évora, ter-me proporcionado o Doutoramento em Ciências da Educação. Muito obrigado.

- Agradeço, ao Magnífico Reitor, Senhor Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício a serenidade e a sua disponibilidade em me ajudar a ultrapassar os problemas que se me depararam. Bem-haja, Senhor Reitor.

- Agradeço, ao Senhor Professor Doutor Luís Sebastião, Director da Área Departamental de Ciências Humanas e Sociais a disponibilidade com que me escutou e me ajudou. Bem-haja, Senhor Professor.

- Agradeço, ao Senhor Professor Doutor Vítor Manuel Trindade o ter-me acolhido com muita paz e carinho, assim, como todo o seu trabalho, organização e muita paciência, que nos momentos de desânimo me deu força para continuar o caminho duro e árduo. Bem-haja, Senhor Professor.

- Agradeço, à escola do presente estudo, a sua disponibilidade, a sua amizade, a sua simpatia e o incentivo. Foi bom estar entre vós e recordo-vos com um carinho muito especial. Muito obrigado, Amigos.

- Agradeço, às diversas instituições que me facultaram a recolha de documentos que servem de sustentação teórica ao presente trabalho. Muito obrigado.

- Agradeço, à colega e amiga Mestre Maria Olinda Angeja em que nos momentos bons e menos bons, partilhámos o caminho, os conhecimentos e em que tentávamos endireitar as veredas sinuosas e pardacentas. Bem-haja, Maria Olinda.

- Agradeço, à colega e amiga, Mestre Helena Coutinho, que procedeu à revisão de texto deste trabalho. Muito obrigado, Helena Coutinho.

- Agradeço, à minha família que me incentivou e se privou em muitos momentos dos meus cuidados e companhia para que eu pudesse apresentar o trabalho. Sem vós este trabalho, também, não estaria terminado. Muito obrigado, Duarte, António e José Diniz. Um grande beijo para vós.

RESUMO

O presente estudo visa diagnosticar as necessidades de formação contínua de professores e as necessidades educativas e formativas dos alunos.

Decidimos orientar o presente estudo pela abordagem qualitativa, para compreendermos o ambiente natural em toda a sua profundidade. É um trabalho de tipo ideográfico. Consideramos, também, tratar-se de um estudo de caso, porque consiste no estudo de um determinado contexto e sua interpretação.

As necessidades de formação identificadas centram-se nas finalidades da escola e nas metodologias e estratégias do processo de valoração a utilizar com os alunos e por outro lado nas interacções a executar entre a escola e o meio envolvente.

As necessidades de formação dos professores decorrem dos objectivos específicos definidos, assim parece-nos que nesta escola se defendem os valores preconizados na Carta dos Direitos Humanos, muito embora se afirme que o fundamento dos mesmos é a fé em Jesus Cristo e a sua vivência. Parece-nos inexistirem estratégias específicas, planeadas e coordenadas de realização do processo de valoração junto dos alunos. A *estratégia* definida é aproveitar todas as oportunidades para *falar dos valores* e que a educação em valores *se faz de forma muito subtil.* Parece-nos também que não existe qualquer metodologia específica da escola, é aceite que se segue uma pedagogia construtivista, simultaneamente preventiva e compensatória dos comportamentos positivos dos alunos. Os critérios usados são o diálogo, o respeito, a vivência em comunidade e a liberdade, aproveitando todas as oportunidades para ensinar e aprender.

Os alunos apresentam as seguintes necessidades educativas/formativas:

- assumpção da tarefa da sua própria formação humana; aprender a partilhar; aprender a estar numa relação solidária, gerada na identificação de ideais, crenças, sentimentos e/ou interesses; o desenvolvimento harmonioso e a formação religiosa.

Parece-nos existirem nesta escola alguns factores de qualidade do ensino ministrado:

- a alegria e a simpatia com que, qualquer pessoa que se aproxime da escola, é acolhida; a mobilização do Corpo Docente e do Corpo não-docente para realizar as decisões da equipa directiva e de gestão; o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos de forma contínua e sistemática por um professor ou por uma equipa multidisciplinar e a tentativa de implicação dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Ousamos esperar que este nosso estudo traga uma nova luz sobre as necessidades de formação quer de professores, quer de alunos em relação a esta escola em concreto mas também que ajude outras escolas a reflectirem sobre o seu próprio Ideário e consequentemente sobre a articulação deste com o Projecto Educativo, com o Projecto Curricular e com o Projecto Avaliativo da Escola.

ABSTRACT

The present study has in view to diagnose the continuous needs teacher's up-grade and the pupils shaping and educative up-grade.

We decide to find one way of this case through qualitative approach to understand the natural way of it is deep. It is a kind of ideographical work. We also consider it a case of study while compromise a determinate study and argument and it's explanation.

The identified needs of up-grade will be on the other centre of the way out of the school and the methods and strategy of the value way to use with the pupils and on the other way interplay between the school and the involved mode.

The teacher's up-grade will run on the specific purpose, so we think that on this school are depended the proclaimed values on the Human Right's Letter, though we affirm that the reasonably of the same and faith in Jesus Christ and his way of living. Looks like do not exist specific strategy planned and coordinated by the pupils up-grade process and execution together. The defined strategic is to make progress of all the opportunities to talk about the values and that the education in values is done through a subtle way. It seems to us that there is no specific school methodology, which is accepted that constructive pedagogic is followed by simultaneous preventive and compensatory by the positive pupil's behaviour. The used criterion are the respect the dialogue and the way of living inside the community and freedom turning to advantage all the opportunities to teach and learn.

The pupils present the following education/formation needs:

- assumed work of own human preparation; learn how to share; learn how to be jointly liable relation borne on the identification; conviction, feeling and, or profits: the harmony development and the religions building.

It seems like to exist in this school some factors to supply of teaching quality wants:

- the friendship and kindness with any person approached to the school is well received also; the mobilization of teaching staff and the employees to take the directive and management teams decisions; the attending of the pupils learning process it is a continuous teachers way of working with, or a multidiscipline team where the parents or who is commissioner on the learning process are involved on their students.

We have the courage for waiting that our investigation bring a new insight about getting together teachers, and the pupils needs in this school in concrete,, but also that helps others schools to think about theirs own Collection of Ideas and following about how to work with his Education Project, with the Curricular Project and with the Evaluation School Project.

ÍNDICE GERAL

Volume I

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DOS ANEXOS

Volume II

SIGLAS UTILIZADAS

Mc Evangelho de S. Marcos.

Lc Evangelho de S. Lucas.

Mt Evangelho de S. Mateus.

Gal Carta aos Gálatas.

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo

PEE Projecto Educativo.

RI Regulamento Interno.

CP Actas de Conselho Pedagógico.

"As escolas são oficinas de humanidade".

(Coménio, 1976: 146).

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo da nossa actividade enquanto professora, temo-nos preocupado com a educação em valores das gerações mais jovens e, consequentemente, com as suas atitudes e comportamentos. A par desta preocupação, também nos tem interessado a problemática da formação de professores no âmbito da educação em valores e à qual estivemos ligadas durante dez anos lectivos. Reflexo deste interesse pela formação de professores é a dissertação apresentada nas provas de Mestrado, em que conhecemos melhor a forma como um orientador concilia as diferentes tarefas propostas pelo ciclo de supervisão com a avaliação sistemática e como cada professor, tanto supervisor como formando, vai evoluindo ao longo dos diferentes momentos. Ao tempo, não foi nosso objectivo a formação contínua de professores, muito embora fosse uma área que nos interessasse, decorrente da formação inicial. Compreendemos com o trabalho de dissertação, que teriam que ser sistematicamente diagnosticadas as necessidades de formação em contexto, pois a formação de professores

não se pode fechar sobre si própria e cristalizar de forma definitiva os seus objectivos (Mialaret, 1981). Nesse sentido, o mestrado em gestão educacional permitiu-nos ver a escola como um todo sistémico (Chiavenato, 1993), em que o agir de cada um dos membros influência, positiva ou negativamente, todos os membros da comunidade. Contribuiu também para, mais uma vez, despertar o nosso interesse pela problemática das necessidades de formação contínua de professores em estreita relação com as necessidades educativas/formativas dos alunos (Freire, 1975).

É neste quadro de preocupações e de interesses, em que o caminho é feito sistematicamente por perguntas e por respostas, numa busca de entendimento perfectível, que nos propusemos iniciar o nosso trabalho de diagnosticar necessidades específicas de formação de professores e dos alunos. Ao termos conhecimento da existência de uma escola confessional, não católica, veio à tona um velho sonho, de um dia, conhecermos melhor a forma como vivem, pensam, sentem e se relacionam outros cristãos, pertencentes a Igrejas separadas da Igreja Católica ou a Novos Movimentos Religiosos. A par destas questões doutrinais e pastorais questionávamo-nos sobre modos como transmitem a fé, quais os valores e as preocupações educacionais que possuem, os critérios de valoração utilizados,...

Poderíamos realizar o sonho de outrora, se a escola estivesse disponível para nos acolher e acolher o nosso trabalho. No processo de negociação encetado, sempre a escola soube quem éramos e o que pretendíamos. Tentámos sempre ser com os outros, ou seja, estar e participar na vida do grupo, mas ser

capaz de "sair" e ver o que se passa com o grupo e posteriormente voltar ao grupo. Neste processo foi-nos permitido realizar uma observação participante e participante (Estrela, 1990): a escola aceitou-nos e aceita-nos e colaborou e colabora connosco no trabalho que tencionávamos e conseguimos realizar.

Para conhecermos a escola começámos por analisar os documentos que consagram a orientação educativa da escola. Durante o período em que recolhíamos informação, expressa nas actas do Conselho Pedagógico, nos diferentes dossiers organizativos do funcionamento da escola (planos de recuperação dos alunos, nas comunicações internas aos diferentes elementos da comunidade educativa, nas circulares enviadas aos pais e encarregados de educação, na correspondência da escola a diferentes instituições e desta à escola), tivemos oportunidade de elaborar notas de campo do que víamos e ouvíamos. Ao elaborarmos as notas de campo, por vezes, colocávamos em prática a observação participante e outras, a observação participada. Realizámos observações participadas a reuniões de atendimento de pais e encarregados de educação. No processo de análise dos documentos compreendemos que as necessidades de formação contínua de professores estavam em íntima relação com as necessidades de clarificação da identidade da escola. Era necessário identificar e clarificar as finalidades para que a escola foi construída e que sustenta a sua vivência, nomeadamente ao nível dos valores, do processo de valoração utilizado, incluindo-se neste processo as metodologias utilizadas e as interacções entre a escola e o meio.

O presente estudo inscreve-se na área científica da Educação, no domínio da formação de professores, mais concretamente da formação contínua de professores, centrando-se no domínio das necessidades de formação. Na sua essência, é constituído pela análise e reflexão das necessidades de formação contínua de professores no âmbito das finalidades da escola, e em função das necessidades educativas/formativas dos alunos, partindo dos dados apresentados e recolhidos em diferentes documentos elaborados pela escola, em observações, em diálogos e em entrevistas.

Propomos assim, uma articulação estreita de práticas formativas em contexto de trabalho, proporcionadas através de dispositivos e dinâmicas específicas, mas sempre respeitando o clima e a cultura de escola. Esta transformação em contexto, com a respectiva transformação de experiências em aprendizagens, beneficiaria, em última análise, os alunos.

A formação de professores, tendo em conta as necessidades educativas/formativas dos alunos, pode e deve ser pensada, planificada, realizada e avaliada de forma racional, gerando e gerindo competências, mas também de forma criativa proporcionando conhecimentos e satisfação pela aprendizagem realizada.

2. OS OBJECTIVOS DO ESTUDO

Emanando deste quadro de convicções e de anseios, tentámos que o presente trabalho atingisse a seguinte finalidade: identificar os factores de qua-

lidade do ensino ministrado, através do diagnóstico das necessidades de formação contínua de professores em função da identificação das necessidades educativas / formativas dos alunos, ambos considerados no contexto em que a escola se situa.

Procedendo da grande finalidade propusemo-nos alcançar os seguintes objectivos específicos, dos quais derivam as necessidades de formação dos professores no que respeita aos campos identificados:

- reconhecer os valores preconizados por uma escola confessional;
- identificar as estratégias utilizadas, no quotidiano, para realizar o processo de valoração junto dos alunos;
- tornar claras as metodologias e os critérios de valoração usados na escola.

Propusemo-nos ainda alcançar os seguintes objectivos relativamente às necessidades educativas/formativas dos alunos:

- Identificar valores a desenvolver pelos alunos;
- reconhecer os direitos e os deveres dos alunos;
- descobrir estratégias de apoio promovidas pela escola;
- tornar claras as actividades promovidas pela família para ajudar a superar as dificuldades.

3. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A organização de observatórios vale, de acordo com Clímaco (1995), pelas redes dialógicas que estabelecem entre os diferentes actores. A sua organização estrutura de forma sistémica e interactiva a informação recolhida, englobando a recolha de dados, a sua análise e discussão. Estes integram-se "na perspectiva da reforma ou da "reconceptualização" das instituições escolares: envolver as escolas na concepção e implementação dos processos da sua renovação, estabelecer redes de comunicação e interacção que facilitem o desenvolvimento de "pólos de excelência" [...] com um importante efeito multiplicador" (Clímaco, 1995: 22).

Nos dias de hoje, a problemática das necessidades formativas dos professores e dos alunos são muito importantes no contexto educativo. Uma vez que, a formação dos professores deve estar em íntima relação, não só com as necessidades educativas/formativas dos alunos e da própria escola, enquanto organização, mas também com as finalidades do sistema educativo. Parece relevante buscar, como objecto substantivo do estudo, o próprio substrato da Educação. O nível de base de onde tudo ascende. A educação, no entender de Marchand, "possui dois grandes objectivos: (1) desenvolver a inteligência e os conhecimentos, e (2) desenvolver a moral, dos alunos" (2001:1). Para ser atingida a segunda grande finalidade, terá que existir formação em valores, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos.

Os alunos são pessoas com direitos e deveres, "em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível

de ajudar a encontrar um sentido para a vida" (Carneiro, 2003: 122). A comunicação social aborda sistematicamente a problemática dos valores (ou da sua ausência), referindo-se a questões do quotidiano ou às grandes questões éticas, envolvendo a dimensão pessoal ou, mais abrangente, a dimensão comunitária.

Lickona apresenta dez razões para a escola educar valores:

> *"1. There is a clear and urgent need. [...]; 2. transmitting values is and always has been the work of civilization [...]; 3. the school's role as moral educator becomes even more vital at a time when millions of children get little moral teaching from their parents and when value-centred influences such as church or temple are also absent from their lives [...]; 4. there is common ethical ground even in our value-conflicted society [...]; 5. democracies have a special need for moral education, because democracy is government by the people themselves. [...]; 6. there is no such thing as value-free education [...] ; 7. the great questions facing both the individual person and the human race are moral questions [...]; 8. there is broad-based, growing support for values education in the schools [...]; 9. an unabashed commitment to moral is education is essential if we are to attract and keep good teachers [...];10. values education is a doable job [...]" (1991: 20-22).*

Esta tarefa é cada vez mais tarefa da escola, sobretudo se se tiver em conta a realidade familiar e religiosa que se vive. Neste sentido, os valores são um problema da e de cultura, numa sociedade que pretende "realizar a unidade e a continuidade do aprender: em cada indivíduo, em cada comunidade, em cada nação (Carneiro, 2003: 116).

Temos consciência de que o campo de investigação é *sui géneris*. E a sua importância advém de dois níveis diferentes de fundamentos: de natureza pedagógica e de natureza política. Relativamente à natureza pedagógica, a convivência com diferentes pessoas, de matizes diversificadas, exige uma grande flexibilidade mental e, na concepção de Cunha, requere-se "um autêntico virtuosismo de flexibilidade" (1996:251), uma vez que "há que conviver com

culturas diferentes que mudam continuamente" (1996:251) e que a pluralidade de sistemas de referências e de valores devem ser organizativas dos processos de construção do currículo (Leite, 2000b).

A instituição detentora da escola, possui a sua sede na Europa Central e contudo, em Portugal parece estar bem inserida na comunidade. É de realçar que os profissionais-trabalhadores da escola eram todos de nacionalidade portuguesa. O presente estudo é importante, neste campo de investigação em concreto, uma vez que advogamos o direito à diferença de posicionamento face às outras Igrejas cristãs e religiões não cristãs. Por outro lado, o facto de fazer parte de uma minoria religiosa arvora, em si mesma, sementes de mudança e de inovação, mas simultaneamente de comunhão com a comunidade em que se insere, com as outras Igrejas e religiões e com o sistema educativo português. Este factor constituiu uma motivação acrescida para a realização da presente investigação. Verificamos que estas organizações, em que os seus membros são ocidentais e "dominam" o mundo industrializado, desenvolvem actividades junto dos países mais pobres, nomeadamente Angola e São Tomé e Príncipe, entre outros. É esta forma de ser e de estar levou-nos a presumir ser diferente o ideário entre escolas de diferentes confissões religiosas e entre estas e a escola pública. Assim sendo, os professores teriam necessidades diferentes de outros professores, não pertencentes a esta escola, devido à influência da própria instituição. Partimos do princípio que as necessidades dos alunos eram semelhantes a quaisquer outros alunos pertencentes a outras escolas do ensino particular e cooperativo existentes no meio

em que a escola se insere e, quiçá, às dos alunos que frequentavam as escolas públicas.

4. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Atendendo ao problema e aos objectivos decidimos orientar o presente estudo pela abordagem qualitativa. Sendo o ambiente natural a fonte directa dos dados (Goetz e LeCompte, 1988: 41)., não nos importa tanto a generalização de resultados, mas sim a compreensão profunda dos fenómenos observados, numa perspectiva participante. Interessa-nos, profundamente, o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Este trabalho é pois, de tipo ideográfico. Trata-se de um caso muito particular e pretendemos analisá-lo de forma exaustiva para bem o compreender. Consideramos que este estudo é um estudo de caso, porque consiste na observação pormenorizada de um determinado contexto e sua interpretação à luz da teoria existente e da nossa própria posição pessoal. Norteámo-nos pelo percurso proposto por Reynolds (1985). Num primeiro momento negociámos a entrada no campo de investigação. Utilizámos as técnicas que Bogdan e Biklen (1994), sugerem para proceder à recolha de dados, nomeadamente a observação, as entrevistas, a análise documental e as notas de campo. Efectuámos a análise de conteúdo de todos os dados recolhidos num primeiro momento, de forma a serem diagnosticadas necessidades, sob a forma de categorias emergentes organizadas em quadros como refere Bardin (1979). Assim, organizá-

mos um sistema de categorias não definido à priori, resultando as categorias da classificação progressiva dos elementos. Realizámos em seguida a triangulação de dados e de técnicas e interpretámos os dados à luz da fundamentação teórica e da posição pessoal elaborada.

Após a identificação de necessidades emergentes, realizámos entrevistas e recolhemos mais documentos reformulados pela escola, submetendo a informação assim recolhida à técnica de análise de conteúdo. O sistema de categorias foi previamente definido e decorrendo dos elementos teóricos para a prática. Na análise de cada quadro, recorremos às medidas de tendência central, nomeadamente ao indicador moda e realçámos outros indicadores que, considerámos importantes, tendo em conta o objecto de estudo. Realizámos novamente a triangulação de dados e de técnicas e também efectuámos a sua interpretação à luz da fundamentação e teórica e da posição pessoal elaborada.

5. AS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do presente estudo advêm do tipo de investigação que nos propusemos realizar, inserindo-se este na abordagem qualitativa, de tipo ideográfico. Pelo simples facto de termos feito a opção por um estudo de tipo ideográfico, já é em si mesmo, uma limitação, dado ser um caso particular, único e irrepetível e circunscrito à descrição do desenvolvimento do processo investigativo. Uma outra limitação ocorre de ser um estudo de caso, em que objecto da

investigação era um fenómeno contemporâneo contextualizado. Este facto permitiu-nos seleccionar as técnicas e os instrumentos, tanto qualitativos como quantitativos, que melhor se adaptavam e favoreciam o desenvolvimento da investigação (Gómez e Cartea, 1995: 155).

Não foi nossa intenção realizar ou estabelecer, comparações entre a escola – campo de investigação – e outras escolas pertencentes ao ensino particular e cooperativo ou ao ensino oficial, nem entre as necessidades de formação detectadas e as necessidades de formação detectadas em outros professores, noutros contextos e realizadas por outros estudos de que tínhamos conhecimento. Assim, como também não era nosso propósito comparar as necessidades educativas/formativas dos alunos que frequentam esta escola, com as necessidades educativas/formativas de quaisquer outros alunos.

Apontamos, ainda, outra limitação: o período temporal de que dispúnhamos para realizar a investigação e o facto de nos encontrarmos sozinhas neste processo investigativo, não possuindo uma equipa de investigação com vários outros investigadores em quem nos pudéssemos apoiar. Assim sendo, fomos os únicos actores na recolha de dados, com todas as limitações que um ser humano possui: capacidade de registo, capacidade de audição e de entendimento dos factos ouvidos e presenciados ...

Entendemos também, ser uma limitação o objecto de estudo seleccionado, ser exactamente "aquela" escola em concreto. De facto, a escola possuía algumas características que não são comuns a outras escolas do ensino particular e cooperativo: inseria-se numa zona dormitório de Lisboa, em que os pais

deixavam os filhos durante todo o dia; a escola era confessional e pertence a uma Igreja minoritária em Portugal, com sede na Europa Central, possuindo somente a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Importa ainda referir que não nos vamos debruçar sobre as metodologias e técnicas de análise de necessidades, nem tão pouco sobre as metodologias, as estratégias e as técnicas utilizadas na formação de professores e de alunos, mas somente nas áreas de formação de professores decorrente das finalidades da escola e do processo de valoração, assim como da identificação de valores a desenvolver pelos alunos.

6. OS RESULTADOS PREVISTOS

Ao definirmos as finalidades do presente estudo: diagnosticar necessidades de formação contínua de professores e de alunos, em contexto era nossa convicção que estariam intimamente ligadas aos conteúdos programáticos leccionados e suas metodologias; à planificação e execução das actividades de enriquecimento curricular definidas e articuladas com o currículo proposto e à forma de gestão exercida pela direcção e pelos demais órgãos pedagógicos.

Pressupúnhamos que a escola, ao ser propriedade de uma Igreja pertencente a um novo movimento religioso, o anúncio da fé assim como a sua vivência, fosse exercido de forma clara e sistemática.

Tendo consciência que os alunos se encontram em processo de desenvolvimento cognitivo, afectivo e motor e tratando-se de uma escola do ensino

particular e cooperativo, entendíamos que as necessidades educativas/formativas dos alunos estariam de acordo com o seu nível social e com os conteúdos programático definidos a nível oficial.

Partimos do pressuposto de que as necessidades de formação dos professores e dos alunos, muito pouco teriam a ver com a clarificação do ideário da escola, mas ao invés, foram essas as necessidades detectadas.

7. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Segundo Ángel (1996) o conteúdo de um trabalho de investigação começa com uma introdução, e três partes fundamentais: "(el marco básico conceptual, el diseño y desarrollo de la investigación, y los resultados obtenidos en la misma), y se cierra con las conclusiones y la bibliografía" (*op.cit.*:173). Embora tendo em conta a opinião deste autor, bem como a de Lessard-Hébert (1996), sobre o mesmo assunto o presente estudo é composto por: introdução, problemática em estudo, fundamentação teórica, pontos de partida para o trabalho, desenho e desenvolvimento da investigação, tratamento dos resultados, reflexões finais e bibliografia.

No Capítulo I, na introdução do presente trabalho identificámos o problema da pesquisa, a importância do estudo, o tipo de abordagem que utilizámos na investigação, as limitações do estudo, os resultados previstos e a organização geral do trabalho.

No Capítulo II, na problemática em estudo referimos o modo como surgiu o tema deste estudo, o contexto em que o mesmo se desenvolveu, o meio envolvente da escola, as estruturas físicas e materiais da escola, os actores do processo educativo escolar, as áreas curriculares disciplinares e de enriquecimento curricular extra-lectivo, assim como a clarificação do problema e os objectivos do trabalho.

No Capítulo III apresentámos a fundamentação teórica, destacando a análise e conceptualização das necessidades enquanto conceito, a razão da necessidade de realizar o seu diagnóstico e as tipologias de necessidades que convergem para a conceptualização do objecto do nosso estudo. Ao elaborarmos a fundamentação teórica compreendemos que teríamos que ter em atenção o contexto que pretendíamos analisar e, concretamente, as necessidades explicitadas no primeiro momento de recolha de dados. Assim sendo, é nossa intenção abordar a problemática dos valores enquanto fundamento do ideário e, decorrendo dele, a teoria sobre o projecto educativo, o projecto curricular e a avaliação.

No Capítulo IV pretendemos clarificar a nossa posição pessoal sobre o assunto, elaborando uma reflexão crítica sobre a fundamentação teórica anteriormente apresentada tendo em conta o contexto investigado. Tal permitiu-nos definir o ponto de partida para esta investigação, o que veio, pensamos nós, contribuir para o enriquecimento conceptual do trabalho e permitiu-nos realizar um balanço final.

No Capítulo V procurámos caracterizar o tipo de abordagem utilizada, as técnicas de recolha de dados, a metodologia de análise de conteúdo que utilizámos e darmos a conhecer os dados recolhidos sobre as necessidades de formação contínua de professores em relação com as necessidades educativas/formativas dos alunos.

No Capítulo VI pretendemos discutir os resultados por referência aos objectivos da pesquisa, à fundamentação teórica e à perspectiva e posição pessoal, tendo em conta o contexto da realização do estudo e a metodologia seguida.

No Capítulo VII, nas reflexões finais e no balanço do trabalho que realizámos, bem como nas perspectivas futuras, reafirmamos mais uma vez as limitações mais importantes do estudo assim, como a importância do mesmo, no contexto português. Referimos, ainda, as conclusões gerais, as suas implicações nas práticas e as pistas para novas investigações.

No Capítulo VIII, na bibliografia apresentamos todas as obras referidas no presente trabalho, muito embora tivéssemos consultado outras.

CAPÍTULO II – A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

1. COMO SURGIU ESTE ESTUDO?

Ao colocarmo-nos a questão de como surgiu esta investigação, entendemos que a mesma possui duas vertentes: a primeira, diz respeito à escolha do campo de investigação e a outra, à identificação do problema. No que respeita à primeira vertente, ou seja à escolha do campo de investigação, foi algo que foi amadurecida ao longo de algum tempo. A sua origem está no curso de licenciatura, realizado na Universidade Católica Portuguesa em que uma das temáticas estudadas foi o ecumenismo, concretamente o Decreto Unitatis Redintegratio (UR). Entendendo-se por movimento ecuménico "as actividades e iniciativas, que são suscitadas [...] no sentido de favorecer a unidade dos cristãos" (UR 4). No desejo de entendimento e de união, como exorta o Concílio Ecuménico Vaticano II, que somos levados a "adquirir um melhor conhecimento da doutrina e história, da vida espiritual e litúrgica, da psicologia religiosa e da cultura própria dos irmãos" (UR 9). Ao estudarmos este Decreto, sentimos

desejo, de um dia, conhecermos melhor outras formas, encontradas por outras Igrejas cristãs, de anunciar e viver a fé em Jesus Cristo. Esta temática é de extrema actualidade. Basta ouvirmos e vermos os telejornais diários para verificarmos as consequências políticas que derivam das relações de paz inexistentes entre os diferentes povos de religiões diferentes, sobretudo no Médio Oriente e nas margens africanas e europeias do Mediterrâneo.

Continuámos, após o curso de licenciatura a sentir apreço por estas problemáticas, ao participarmos em acções de formação e ao realizarmos visitas de estudo com os alunos a diversos locais de culto cristãos e não cristãos, designadamente a Mesquitas, ao Templo Hindu e à Sinagoga de Lisboa. Tentámos ainda, várias vezes, o contacto com outras comunidades cuja visita se tornou impossível. Um dos motivos da presente investigação, e nesta escola em concreto, residiu na busca de conhecimento e de compreensão do outro, que acredita na mesma verdade em que acreditamos, mas que possui uma forma talvez diferente de vivência. Um outro motivo que nos aliciou a estudar esta escola era o facto de não conhecermos muito bem o ensino particular e cooperativo, embora já tivéssemos tido contacto com escolas particulares, quando nos deslocávamos a uma escola privada, exercendo a função de orientadora de estágio em regime itinerante. No acompanhamento que fizemos aos professores, compreendemos, que a escola embora seguisse os planos de estudo oficiais, proporcionava vivências e saberes diferentes aos alunos, dando-lhes maior maturidade e conhecimentos.

Em diálogo com amigos tivemos conhecimento da existência de uma escola cristã, não católica, em estreita ligação com a Igreja a que pertence, assumindo a escola o nome da própria Igreja. Ao saber da sua existência tentámos encetar negociações tendo em vista a realização da investigação. A Direcção acolheu-nos declarando que era muito importante para a escola a realização de investigações no âmbito das Ciências da Educação, uma vez que a escola aprendia sempre com as conclusões. Soubemos também que a escola somente leccionava a Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997) e o Ensino Básico. Nesse momento vacilámos, pois não tínhamos considerado dentro das nossas motivações estes níveis etários, mas compreendemos que se nos apresentava algo que não conhecíamos e onde poderíamos verificar como, desde tenra idade, se ia dando a conhecer a doutrina, a história, a vida espiritual e litúrgica, a psicologia religiosa e a cultura própria desta Igreja (cf. UR 10).

A Direcção colocou-nos à disposição as diferentes versões de todos os documentos norteadores da filosofia da escola: Projecto Educativo em vigor quando foi iniciada a investigação (PE); Projecto Educativo em fase de elaboração (PE I); Regulamento Interno (RI); Regulamento Interno Anual (RI I); Regulamento Interno de Actividades de Complemento Curricular (RI II) e acesso ao livro de actas do Conselho Pedagógico (CP). Fomos autorizados a assistir e a proceder a observações de reuniões de atendimento de pais e a realizar notas de campo durante as várias actividades educativas. Fizemos entrevistas

à directora e pudemos contactar com diferentes membros da comunidade educativa.

Em relação à segunda vertente, ou seja ao problema em si, abordámos a escola em contexto, sendo nossa intenção detectar as necessidades evidenciadas pela escola, enquanto comunidade educativa intimamente ligada a uma confissão religiosa. E foi a partir da análise dos diferentes documentos colocados à disposição pela Direcção que compreendemos verdadeiramente o alcance do objecto do nosso estudo. Podemos dizer que existiu um recentrar do objecto em estudo, ou seja a investigação é a mesma, mas o processo investigativo desenvolveu-se de forma emergente e de acordo com as necessidades da escola, obrigando-nos a agir de modo a serem satisfeitas as necessidades explícitas.

2. O CONTEXTO EM QUE SE DESENVOLVEU O ESTUDO.

Após várias deslocações ao campo de investigação, a fim de efectuarmos o processo de negociação, compreendemos que seria de grande utilidade estruturar a forma de registar a recolha de dados da escola, seguindo a sugestão de Lüdke e André que afirmam que as observações deverão ser planeadas cuidadosamente, determinando "com antecedência "o quê" e "o como" observar " (1986: 25).

Para caracterizar o meio em que o campo de investigação se situa, contactámos a Junta de Freguesia. Um dos seus funcionários indicou-nos um estudo intitulado *Diagnóstico Social do Concelho de Cascais* (1998), efectuado por Orlando Garcia, por Alda Gonçaves e por Sérgio Mah, do Instituto Superior de Serviço Social, a pedido da Câmara Municipal de Cascais. Este estudo, que tem por base os dados do censo de 1991 e os dados recolhidos pelos próprios investigadores até ao ano de 1998, foi-nos cedido pelos autores. Foram ainda consultados "sites" na "Web", disponibilizados pela Junta de Freguesia e pela Câmara Municipal.

Decidimos elaborar grelhas de registo de dados referentes a diferentes estruturas e actores que participam e interferem na escola. Após alguns dias de trabalho, percepcionámos a necessidade de organizar, por áreas temáticas, os dados que se iriam recolher, uma vez que emergiam várias vertentes. Decidimos elaborar um guião, congregador das diferentes áreas sobre as quais pretendíamos registar os dados recolhidos, caracterizadores da escola. Este guião visava, sobretudo, registar e recolher dados de forma rápida, sistemática e exacta. De acordo com Lüdke e André (op. cit.), a fundamentação teórica serviu de coluna vertebral para criarmos as grelhas de registo.

Neste processo, consultámos fontes bibliográficas que indiciam áreas de observação (Ghilardi e Spallarossa, 1991 e Clímaco, 1995) e ainda instrumentos de avaliação da qualidade da escola (Inspecção Geral da Educação, 2001).

No decurso deste trabalho tivemos em conta o contexto específico do campo de investigação e elaborámos instrumentos de registo de recolha de dados. No cumprimento da tarefa, compreendemos ser mais coerente com a nossa forma de pensar, definir objectivos gerais e específicos, abrangentes das diferentes áreas caracterizadoras da escola. Organizámos conteúdos correspondentes a cada um dos objectivos traçados. Este processo de elaboração do guião de registo de recolha de dados referente à escola em si, foi algo moroso, cheio de avanços e de recuos, mas revestiu-se da máxima importância para posterior registo de dados. A recolha de dados foi fácil e rapidamente executada, ocorrendo no final do 1º trimestre e final de cada ano lectivo, através da técnica da observação, do diálogo com a Direcção da escola e pelo acesso à base de dados da escola.

No primeiro ano da investigação foi-nos sugerido pela directora que seria interessante, de forma a conhecermos melhor os alunos, se analisássemos dois dossiers que continham dados proporcionados pelos pais ou encarregados de educação, sobre doenças diagnosticadas, procedimentos a tomar e sobre a restrição ou autorização de entrega dos alunos a outras pessoas sem ser o encarregado de educação.

Após a tarefa de recolha procedemos à análise dos dados e em seguida elaborámos um relatório descritivo dos dados caracterizadores do contexto da escola com quatro partes:

- O meio envolvente da escola.

- As diversas estruturas físicas e materiais didácticos da escola e tempo médio de utilização.
- A comunidade educativa.
- Áreas curriculares disciplinares e de enriquecimento curricular extra-lectivo.

2.1. O Meio Envolvente da Escola

A escola onde desenvolvemos o presente estudo insere-se numa das freguesias de um dos sete concelhos da Grande Lisboa. Esta freguesia dista 8 Km da sede de concelho e 18 da cidade de Lisboa. Tanto com uma cidade como com a outra a população tem uma relação muito próxima, dado que a sede de concelho é uma zona turística e em relação à cidade de Lisboa, parte da população desloca-se para trabalhar, estudar ou até mesmo participar nas actividades culturais desenvolvidas. No concelho existem quinze bibliotecas e três museus concelhios (Garcia, Gonçalves e Mah, 1998: 87).

No entender de Garcia *et al.* a população do concelho é considerada "tendencialmente envelhecida" e com "um nível de instrução muito superior às médias nacionais" (1998:9) e, concretamente na freguesia em que se insere a escola, a percentagem da população com nove ou mais anos de escolaridade é de 56% e com a frequência do ensino superior é de 20% (*op.cit.*:25). Ao nível da estrutura de emprego, verifica-se pelo censo de 1991, e referido por Garcia

et al. (1998), " que era nítida a terciarização, com relevância para o chamado "terciário superior" (75.0%) " (*op.cit.*: 14). Este dado é importante para o presente estudo uma vez que o campo de investigação pertence ao ensino particular e, consequentemente, é custeado pelos pais e/ou encarregados de educação. É de referir que frequentam a escola, gratuitamente, alunos de uma casa de acolhimento de crianças.

No que respeita à estrutura familiar do concelho, verifica-se que a maioria são casais com filhos (48,7%). Existem também muitos casais sem filhos (22,1%); há também muitas famílias sem núcleo (17,6%) (pessoas que vivem sozinhas e que não são necessariamente idosas). É ainda de destacar a existências de mais dois tipos de famílias: famílias monoparentais (8,1%) e famílias com dois ou mais núcleos (2,7%) (*op.cit.*: 13). Estes dois tipos de famílias são de considerar uma vez que na escola existem crianças, filhas de pais separados e com quem a escola poderá ter cuidados acrescidos como é expresso no Anexo 2.

Garcia *et al.* (1998) citando as Juntas de Freguesia e o INE, referem que existiam em 1991, na freguesia em que se insere a escola 6.220 pessoas recenseadas (*op.cit.*: 8), enquanto que a população residente era de 20.742 pessoas.

No que se refere a infra-estruturas existentes na freguesia presumimos:

- a existência de sete estabelecimentos públicos (somente seis ministram o 1º Ciclo); de sete estabelecimentos privados de

ensino (todos ministram o 1º Ciclo e somente seis possuem valência Pré-escolar); e quatro IPSS (somente um ministra o 1º Ciclo, enquanto que três ministram somente a Educação Pré-escolar);

- a existência de dezoito entidades desportivas, que possuem quarenta e três infra-estruturas;
- a existência de dezanove colectividades e associações locais, sendo nove desportivas;
- a existência de cinco pólos de produção e expressão socio-cultural e recreativa, nomeadamente uma Escola de Música, duas bandas e orquestras e dois grupos corais;
- a existência de dois cinemas, uma sala para actividades culturais e ainda um pavilhão que é utilizado para eventos culturais (Garcia *et al.* ,1998: 60-87).

2.2. As Estruturas Físicas e Materiais da Escola.

A escola que constitui o campo de investigação do presente trabalho insere-se num bairro de moradias e de prédios de construção recente. No recinto da escola existem quatro edifícios com dois pisos cada e um edifício com três pisos. Entre os diversos edifícios existem três espaços equipados para os alunos brincarem ao ar livre; há um espaço coberto que faz a ligação

entre o pavilhão central e o refeitório, mas quando chove os alunos não podem brincar neste espaço por ser demasiado estreito e não abrigar os alunos convenientemente. Existem alegretes ajardinados que separam os diferentes níveis do espaço ao ar livre.

Num dos edifícios, funciona a ***administração*** da instituição proprietária da escola, não se destinando assim a actividades educativas de âmbito escolar, muito embora exista uma ***sala de reuniões*** que por vezes a escola utiliza. A ***Igreja*** possui dois pisos: para além do espaço reservado ao culto dominical, existe um ***ginásio*** onde é leccionada a disciplina de expressão físico-motora. A escola utiliza o espaço reservado ao culto dominical, para realizar as reuniões com todos os pais e encarregados de educação em simultâneo. Somente o ***edifício central*** possui um átrio no rés-do-chão, que funciona como ***espaço polivalente***, onde todos os dias se reúnem os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a oração da manhã.

Nos diferentes edifícios existem doze ***instalações de higiene*** para alunos, três para professores e ainda dois balneários, sendo um para rapazes e outro para raparigas.

Como podemos observar na **Figura 1**, no ***ano lectivo de 2000/2001*** a escola possuía dezoito salas de actividades curriculares, dois espaços polivalentes (refeitório e átrio do Pavilhão Central), um laboratório de informática, três arrecadações, uma papelaria, dois gabinetes de trabalho (um deles situa-se entre duas salas no pavilhão central), uma sala de reuniões que, como atrás

referimos, se situava no edifício da administração; a reprografia funcionava no pavilhão central.

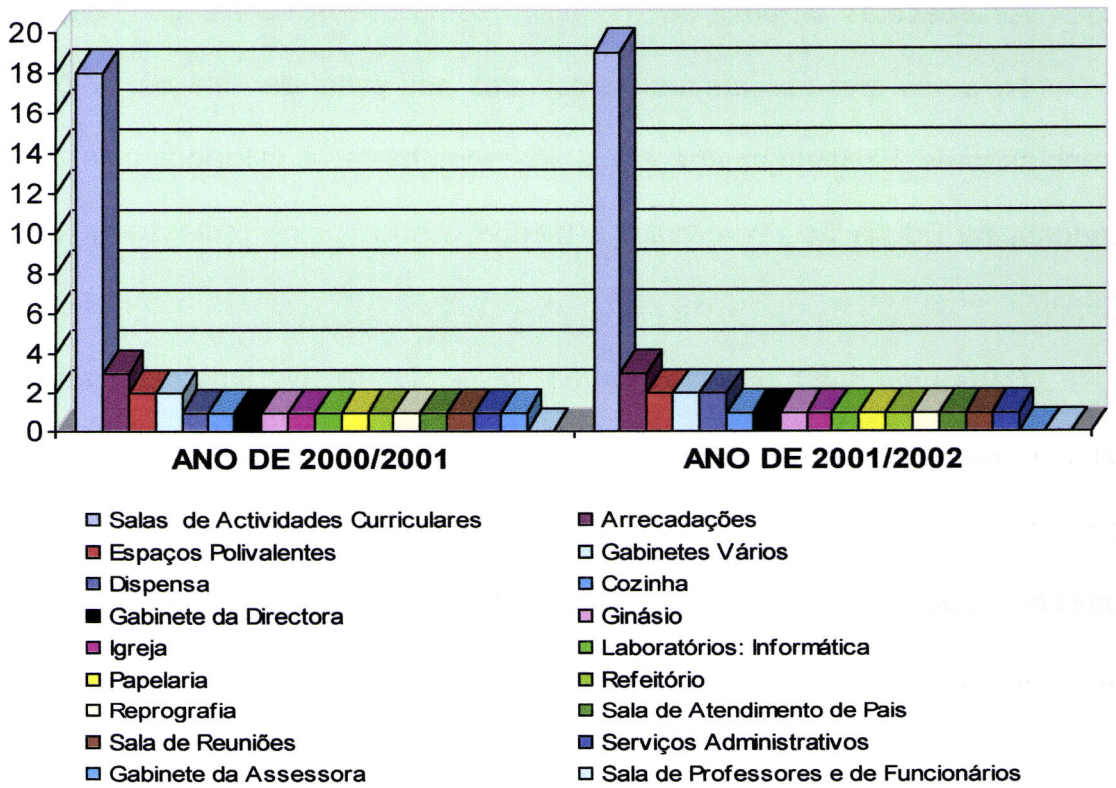


Figura 1: Salas Existentes na Escola.

Os serviços administrativos situavam-se no pavilhão central, assim como, o Gabinete da Directora e o Gabinete das Assessoras. No início do ***ano lectivo de 2001/2002*** aconteceram algumas alterações: os serviços administrativos passaram a funcionar no rés-do-chão, no antigo gabinete das assessoras que foi alargado, a sala do piso superior, ocupada pelos serviços administrativos, passou a ser sala de aula curricular.

No que concerne à ***biblioteca*** existiam no átrio do pavilhão central estantes com livros que podiam ser consultados pelos alunos, sempre que o desejassem.

As ***cassetes vídeo e áudio***, assim como o ***software*** encontravam-se disponíveis nos diversos armários existentes nas salas de aula ou junto aos computadores. Existiam muitos jogos didácticos bastante utilizados pelas educadoras na Educação Pré-escolar e menos usados pelos professores do 1º Ciclo.

Cada uma das turmas existentes na escola utilizava uma das ***salas de actividades curriculares***, durante todo o tempo lectivo, à excepção das aulas de expressão físico-motora. Em cada uma das salas estavam organizadas bibliotecas de turma para os alunos fazerem pesquisas e requisição de livros junto do professor.

No ***laboratório de informática*** funcionava uma actividade de enriquecimento curricular facultativa: informática – ministrada pela *Future Kids*. Verificámos a existência de dezanove alunos inscritos na Educação Pré-escolar e trinta e dois alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. O número de inscrições manteve-se ao longo dos anos.

À excepção destas actividades, não existiam salas específicas para ***actividades de enriquecimento curricular*** extra-lectivo. Estas funcionavam nas salas de aulas curriculares, durante o período de almoço, excepto a natação e o Karaté.

A escola abria às 7.00 horas e encerrava às 20.00 horas e, devido ao seu horário lectivo (9.00 horas -15.30 horas), o refeitório era utilizado por quase toda a população escolar. O mesmo não se pode dizer do serviço de cozinha, uma vez que muitos dos alunos traziam almoço de casa ou iam almoçar com os pais.

Verificámos a ***inexistência de salas de trabalho e/ou convívio para professores e para funcionários***. Existiam cacifos no átrio do pavilhão administrativo para os funcionários que exercem funções fora das salas de actividades curriculares e/ou outros espaços fechados.

O ***atendimento de pais e encarregados de educação***, por parte dos professores, faz-se na sala de actividades lectivas da própria turma e por parte da directora no seu gabinete e das assessoras nos serviços administrativos.

Na ***sala de reuniões*** realizavam-se conferências ou outras acções de formação para professores e funcionários. Por vezes o Conselho Pedagógico também reunia nesta sala.

Nas ***arrecadações***, situadas nas salas de aula, encontrava-se material riscante, de suporte e cortante entre outros, aos quais têm acesso a Direcção e os professores.

À ***papelaria*** que funcionava no edifício central, têm acesso os alunos e professores. Nos intervalos, professores e alunos podem adquirir produtos de pastelaria e sumos na cozinha.

Ao longo da investigação, verificámos que grande parte dos ***pais traziam e levavam os alunos*** e só cerca de sessenta alunos viajavam nas carrinhas da escola e muito poucos vinham a pé, devido a morarem muito perto. O mesmo se verificava em relação aos professores e demais funcionários. Constatámos também que a maioria dos alunos e dos professores demorava entre quinze a trinta minutos a chegar à escola. É de referir que existiam dois professores que demoram mais de trinta minutos a chegar ao seu local de trabalho.

Apurámos ainda, que muitos alunos de manhã e à tarde estavam entre tinta a sessenta minutos à espera que as actividades escolares iniciassem ou que os pais os viessem buscar à escola.

No que se refere ao ***material didáctico***, existiam nas diversas salas de aula dez gravadores, cinco vídeos e respectivas televisões, um retroprojector e um projector de diapositivos. No ano lectivo de 2001/2002 também foram colocados dois computadores em duas salas de aula do 1º Ciclo.

No que se refere à ***Educação Pré-escolar*** os suportes mais utilizados são o vídeo e o gravador. São ainda usados o retroprojector e o projector de slides enquanto que o 1º Ciclo utiliza muito mais o suporte vídeo, seguido do retroprojector e muito menos tempo o gravador e o projector de slides. A partir do ano lectivo de 2001/2002 passou a ser, também, utilizado o computador.

Nas ***actividades de enriquecimento curricular*** extra-lectivo o suporte mais utilizado no 1º Ciclo é o computador seguido do retroprojector, enquanto que na Educação Pré-escolar é o gravador e o vídeo.

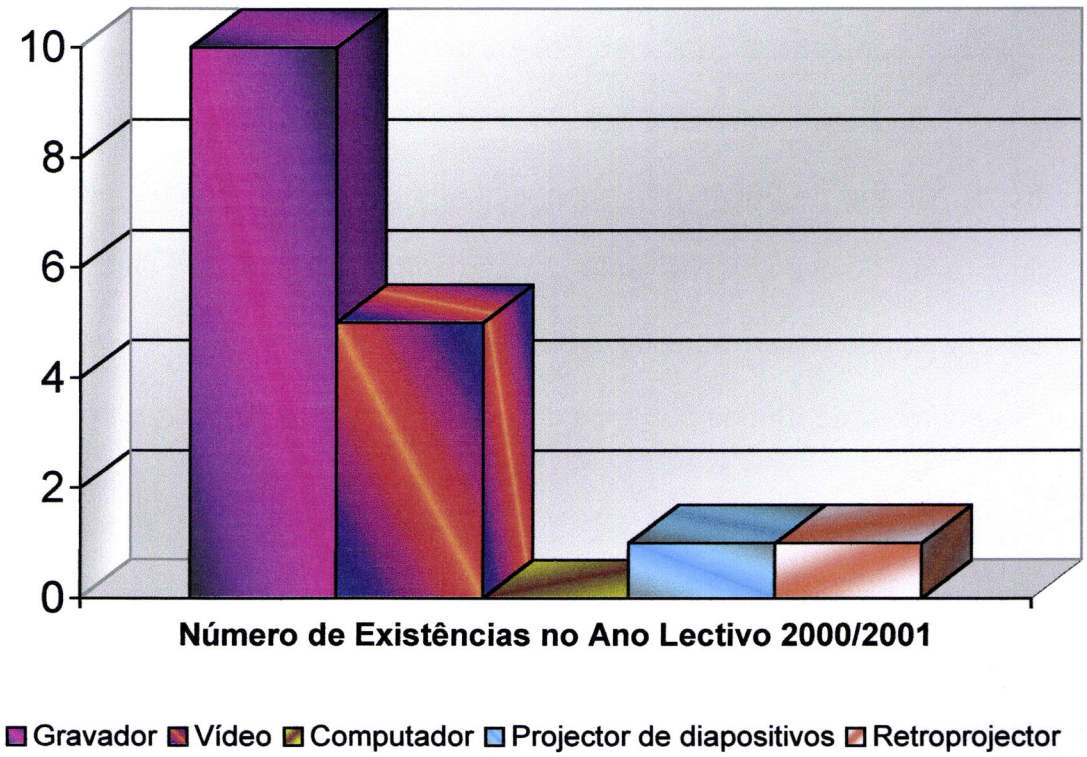


Figura 2: Meios Audiovisuais Existentes nas Diversas Salas de Aula.

Podemos constatar que os ***jogos didácticos*** são utilizados com muita frequência pelas educadoras (oitenta minutos por semana), enquanto que no 1º Ciclo só são usados nos dias de chuva (cinquenta minutos por semana), dado os alunos permanecerem mais tempo dentro das salas de aula, nomeadamente durante o período de almoço, caso não possuam actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo.

2.3. Os Actores do Processo Educativo Escolar.

2.3.1. Os Alunos

No que concerne à Educação Pré-escolar, no ano lectivo de 2000/2001, existiam 126 alunos distribuídos por cinco salas, tal como podemos notar no **Quadro 1**. No ano de 2001/2002 observámos a existência de mais uma sala dos cinco anos e consequentemente um aumento do número de alunos, num total de 152, vindo a ser reduzido para 150, para que cada turma possua 25 alunos. O número de turmas por anos de idade dos alunos foi reorganizado em cada ano lectivo.

Quadro 1:
Alunos da Pré-escola, nos Anos Lectivos 2000/2001 a 2002/2003.

2000/2001		2001/2002		2002/2003	
Matriculados no início do ano.	Existentes no final do ano.	Matriculados no início do ano	Existentes no final do ano.	Matriculados no início do ano.	Existentes no final do ano.
126	**126**	**152**	**152**	**150**	**150**

Relativamente aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo de 2000/2001 o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade possuíam três turmas e o 4º ano de escolaridade tinha somente duas turmas, o que perfazia 11 turmas e 276 alunos. No final do ano lectivo ficou retido um aluno no 4º ano. No que respeita ao ano lectivo 2001/2002, verificámos um aumento global do número de alunos, num total de 297. Foi criada mais uma turma do 4º ano, muito embora fosse nesse ano que se verificou a saída da escola de três alunos relativamente

ao ano anterior, tendo em conta a existência de um aluno retido no 4º ano, no ano anterior. Notámos, no 1º ano do 1º Ciclo a entrada de dezanove alunos matriculados pela primeira vez na escola, três alunos para o 2º ano e dois para o 3º ano.

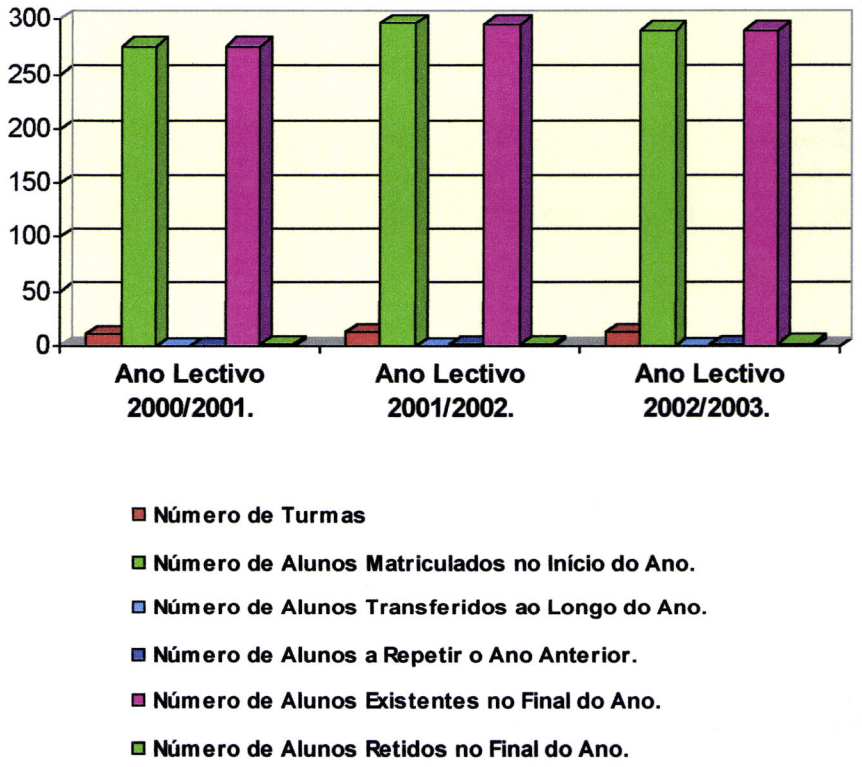


Figura 3: Alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No ***ano lectivo de 2001/2002*** verificámos que a saída da escola de três alunos que transitaram da sala dos 5 anos de idade para o 1º ano do 1º Ciclo. Também pediram transferência para outra escola quatro alunos que transitaram do 1º ano para o 2º ano No ***ano lectivo de 2002/2003*** matricularam-se quatro alunos novos no 1º ano e um aluno novo no 2º ano de escolaridade. Pediu transferência um aluno que transitou para o 3º ano e outro que transitou

para o 4º ano de escolaridade. O aluno retido integrou uma das turmas do 4º ano de escolaridade.

Quanto à ***origem dos alunos*** nos anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002, para além da nacionalidade portuguesa, havia três alunos filhos de imigrantes europeus na Educação Pré-escolar e ainda um aluno filho de pais oriundos dos PALOPS. No ano lectivo de 2000/2001, e relativamente ao 1º ano do 1º Ciclo, existiam dois alunos cujos pais eram brasileiros, uma aluna de origem chinesa, um aluno oriundo dos PALOPS e ainda uma aluna de etnia cigana. No 2º ano, dois alunos eram de origem brasileira. No 3º ano observámos a existência um aluno de etnia cigana e um aluno oriundo de países da comunidade europeia e dois dos PALOPS. Verificámos no 4º ano a existência de um aluno oriundo de país da comunidade europeia e um dos PALOPS. No ano de 2001/2002, e uma vez que os alunos transitaram de ano, constatámos a existência no 1º ano, de três alunos oriundos de países da comunidade europeia; no 2º ano de um aluno dos PALOPS, dois brasileiros, uma chinesa e uma de etnia cigana; no 3º ano, de dois brasileiros e no 4º ano, um aluno de etnia cigana, um oriundo de países da comunidade europeia e dois dos PALOPS.

No que toca a ***procedimentos da escola*** em relação a alguns alunos, por ordem dos encarregados de educação, pudemos apurar que as mães detentoras do poder paternal colocam restrições à saída dos alunos com os respectivos pais. Este facto faz com que a escola tenha atenção redobrada na

entrega dos alunos. Destacamos, ainda que, um aluno não pode sair com os pais por estes não deterem o poder paternal.

No ***ano lectivo de 2000/2001*** a escola teve que tomar precauções relativamente a vinte e seis alunos da ***Educação Pré-escolar***. Verificámos, através do indicador moda, que oito alunos têm alergia a alimentos e, pelo indicador mediana, apurámos que três alunos têm problemas respiratórios. É ainda de salientar a existência de cinco alunos com tendência para adoecer. A todos a escola presta especial atenção.

No ***1º Ciclo*** verificámos que a escola teve que tomar precauções relativamente a quarenta e nove alunos. Verificámos, que dezanove alunos têm alergia a alimentos, e atestámos que existem dois alunos que têm indicação para irem de imediato para o hospital se tiverem qualquer problema. É de salientar que nove alunos têm alergia a alguns medicamentos e oito possuem diagnóstico de uma doença já elaborado.

No seu conjunto, na escola existem sessenta e cinco alunos que necessitam de precauções. Aferimos, que vinte e sete alunos possuem alergia a alguns alimentos. É de salientar que treze alunos possuem alergia a medicamentos e que onze apresentam o diagnóstico elaborado de uma doença já detectada.

É de realçar o cuidado da escola em ***organizar informação,*** fornecida pelos pais, para que as crianças não corram riscos e estejam em segurança. Apurámos que cento e quarenta e três pais e encarregados de educação for-

neceram informação à escola sobre o modo de proceder com os seus educandos.

Em ***termos globais*** podemos dizer que no ano lectivo de 2000/2001 existiram cinco turmas da Educação Pré-escolar e onze do 1º Ciclo do Ensino Básico. Matricularam-se 126 na Educação Pré-escolar, 276 no 1º Ciclo. No ano lectivo de 2001/2002 existiram seis turmas na Educação Pré-escolar e doze turmas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Matricularam-se no início do ano, 153 alunos na Educação Pré-escolar, 297 no 1º Ciclo do Ensino Básico. Verificámos um aumento na Educação Pré-escolar de 27 alunos e no 1º Ciclo de 21 alunos, num total de 48 alunos. Este acréscimo de alunos tem-se mantido nos anos lectivos posteriores.

2.3.2. O Corpo docente e o não-docente

A leitura do **Quadro 2** permite-nos verificar que a **população escolar**, no que respeita ao ***corpo docente*** durante o ano lectivo de 2000/2001 era constituída por cinco educadoras da Educação Pré-escolar e onze professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. A partir do ano lectivo de 2001/2002 a situação alterou-se, passando a seis educadoras e doze professores do 1º Ciclo. Todas as educadoras da Educação Pré-escolar leccionavam na escola há três ou mais anos e no ano lectivo de 2001/2002 existia uma educadora que leccionava na escola há menos de três anos. Somente uma professora, no ano lectivo

de 2000/2001 leccionava na escola há menos de três anos e esse número aumentou para duas devido à criação de mais uma turma no 4º ano de escolaridade. No final da investigação já todas as educadoras e professores leccionavam há pelo menos três anos na escola. Verificámos que todos as educadoras e os professores da área curricular disciplinar leccionavam somente nesta escola, à excepção dos professores de Expressão Musical, Alemão e Educação Moral e Religiosa, quando foi integrada no currículo.

Quadro 2:
População Escolar: Corpo Docente.

Corpo Docente	Horário completo				Horário incompleto			
	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
Educadoras Educação Pré-escolar	5	6	6	6	0	0	0	0
Professores 1º Ciclo	11	12	12	12	2	3	3	3
Totais:	16	18	18	18	2	3	3	3

Relativamente ao ***pessoal não-docente***, nos anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002 existiam um total 34 pessoas, distribuídas pelas seguintes profissões: auxiliares de acção educativa, cozinheiras e auxiliares de refeitório, administrativos, motoristas, técnico do ensino especial, terapeuta da fala, psicólogo e porteiro. Nos anos seguintes fez parte do quadro do pessoal, mais um psicólogo e uma auxiliar de refeitório. Todos os funcionários possuem horário completo, à excepção do técnico de ensino especial e do terapeuta da fala.

2.4. Áreas Curriculares Disciplinares e de Enriquecimento Curricular Extra-Lectivo.

Relativamente às áreas disciplinares do da Educação Pré-escolar são leccionadas as linhas de orientação curricular; preconizadas pelo Ministério da Educação (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro e Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto). Em relação ao 1º Ciclo, também são leccionadas as disciplinas que o Ministério da Educação preconiza, mas também faz parte do currículo obrigatório da escola a disciplina de Alemão (Despacho 60/SEEI/96 de 19 de Novembro de 1996, no seu ponto 5º). No ano lectivo de 2002/2003 é criada a disciplina Curricular Facultativa de Educação Moral e Religiosa.

Existem na escola as seguintes actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo:

- para a Educação Pré-escolar existem Inglês, Judo, Ballet, Informática, Mad Science, Natação e Karaté com uma carga horária semanal de sessenta minutos, decorrendo à hora de almoço, à excepção da Natação que se desenvolve ao longo do dia e do Karaté que é leccionado ao fim da tarde.
- para o 1º Ciclo: Inglês, Judo, Ballet, Informática com uma carga horária semanal de noventa minutos distribuída por dois dias por semana, decorrendo na hora de almoço dos alunos e Mad Science com uma carga horária semanal de sessenta minutos, decorrendo também durante a hora de almoço dos alunos. A sala de estudo funciona todos os dias, após as actividades lectivas, durante uma hora, o que perfaz trezentos

minutos semanais. É de registar que existem dois tipos de sala de estudo: uma orientada por professores e paga pelos pais. Nesta actividade os professores revêem a matéria leccionada, ajudam os alunos a estudar e a fazer os "trabalhos de casa"; e outra, orientada por auxiliares de acção educativa, gratuita onde os alunos fazem os "trabalhos de casa". As aulas de natação possuem uma carga horária de cento e vinte minutos distribuída por dois dias na semana e decorriam ao longo do dia, deslocando-se os alunos à piscina exterior à escola. A actividade Karaté decorre ao final da tarde. Todas as actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo são custeadas pelos pais, a não ser a "sala de estudo" orientada por auxiliares de acção educativa.

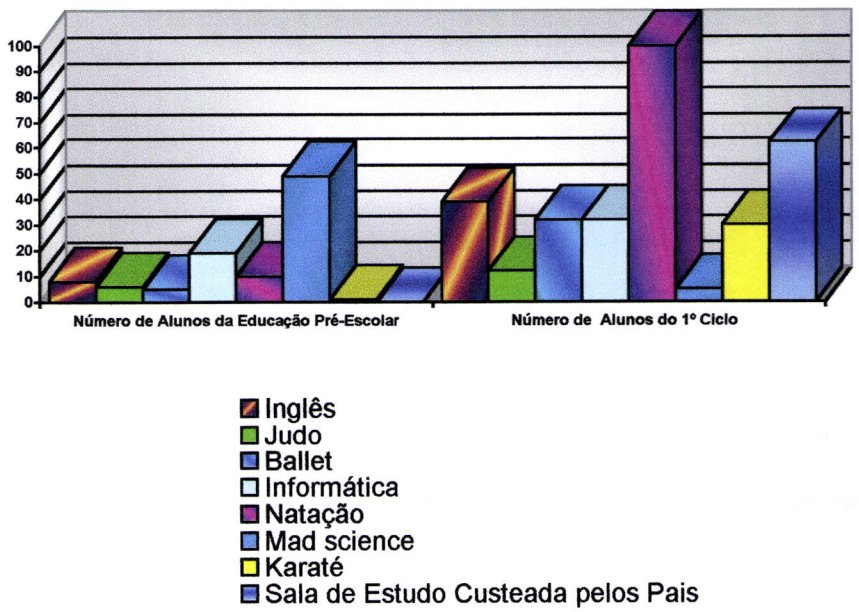


Figura 4: Alunos Inscritos em Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo.

A psicóloga, a terapeuta da fala e a professora de ensino especial apoiam individualmente os alunos com "necessidades educativas específicas" (Decreto-Lei nº 319/91 de 23-8-1991). Estas actividades decorrem na hora de almoço dos alunos duas vezes por semana durante trinta minutos cada e são custeadas pelos pais.

3. CLARIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A busca e conquista de identidade é, para cada um de nós, um caminho longo de avanços e de recuos, um objectivo fundamental da vida humana. A conquista de identidade implica uma tensão entre o ***já e o ainda não***, um estar no limiar do caos, de forma a produzir estabilidade mas, por outro lado, flexibilidade criativa, humanizada, orientada e sustentada por valores fundamentais.

É neste contexto que é identificado o problema, que tem a ver com as condições teóricas da produção científica e com as condições sociais dessa mesma produção (Almeida e Pinto, 1995: 70). De acordo com estes autores o problema é determinado por um conjunto complexo de relações de natureza diversa: "relações entre os conceitos disciplinares (intracientíficas); relações entre os conceitos e os objectos reais que eles visam apropriar (informação-observação sistemática e controlada-validação); relações entre a formação disciplinar considerada e outras formações disciplinares (complementaridade-interdependência-pluridiscipliaridade-interdisciplina-ridade); relações entre as práticas sociais no seu conjunto e a prática científica em causa" (*op.cit.*: 70).

No presente caso, o problema reside na dificuldade de identificação dos valores preconizados, nas estratégias e metodologias utilizadas para propor, ensinar e viver os valores e, por outro, na coadunação entre a prática vivencial em uso e as propostas científicas existentes. Percebemos aqui um problema de inter-relação entre a fundamentação teórica e a prática quotidiana e esta mesma prática e os componentes teóricos.

Assumimos o pressuposto que a escola, devido à sua confessionalidade devia ter uma identidade própria com propostas de valores e vivências claras e específicas. O papel dos órgãos de decisão e gestão deveriam estar cientes desta clareza e especificidade e agir em conformidade nas suas decisões tanto no que respeita à gestão como em termos educativos e pedagógico-didácticos. Em relação à formação dos professores, a Direcção deveria incutir os valores instituídos de forma a serem capazes de viver de acordo com os valores preconizados e de os ensinarem aos alunos. Pensava-se que todas as oportunidades fossem aproveitadas para apresentar a fé em Jesus Cristo, fundamento dos valores, uma vez que a Igreja, enquanto novo movimento religioso em Portugal e necessitando de implementação da sua fé na comunidade, utilizasse a escola de forma a revelar uma nova proposta de vida, junto de toda a comunidade educativa, especialmente alunos e pais.

4. OBJECTIVOS DO TRABALHO

Ao abordarmos o modo como surgiu, por um lado o campo de investigação e por outro, o trabalho em si mesmo, definimos como grande finalidade do nosso estudo: identificar os factores de qualidade do ensino ministrado, através do diagnóstico das necessidades de formação contínua de professores em função da identificação das necessidades educativas/formativas dos alunos, ambos considerados no contexto em que a escola se situa.

Decorrente desta grande finalidade, tornou-se emergente a nossa questão de partida:

- identificar e clarificar a identidade da escola na sua singularidade e especificidade.

A partir desta questão geral propomo-nos alcançar os seguintes objectivos específicos:

- reconhecer os valores preconizados por uma escola confessional;
- identificar as estratégias utilizadas, no quotidiano, para realizar o processo de valoração junto dos alunos;
- tornar claras as metodologias e os critérios de valoração usados na escola.

Destes objectivos decorrem as necessidades de formação dos professores no que respeita aos campos identificados.

Propomo-nos ainda alcançar os seguintes objectivos relativamente às necessidades educativas/formativas dos alunos:

- Identificar valores a desenvolver pelos alunos;
- reconhecer os direitos e os deveres dos alunos;
- descobrir estratégias de apoio promovidas pela escola;
- tornar claras as actividades promovidas pela família para ajudar a superar as dificuldades.

CAPÍTULO III – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Ao referirmos o conceito de *necessidade* decidimos fazer a sua abordagem de âmbito geral, sem especificarmos o público-alvo. Assim sendo, a abordagem realizada refere-se tanto às necessidades de professores como de alunos.

1.1. O Conceito de *Necessidade*

Na abordagem ao conceito de *necessidade*, constatámos que o conceito de necessidade apresentado pelo Instituto de Lexiologia e Lexicografia tem a sua origem do Latim *Necessitas*, - *ãtis*, significando "1. Carácter do que é absolutamente imprescindível, do que não se pode dispensar [...], de primeira necessidade. 2. Carência ou falta de algo [...]. 3. Falta ou privação continuada de bens materiais [...]. 4. Precisão súbita e inadiável [...]. 5. O que obriga, constrange, a praticar ou não, um acto [...]. 6. O que é inadiável; o que tem de ser

[...] " (2001: 2580).

Ao pesquisarmos na literatura especializada encontrámos diversos enfoques do conceito de *necessidade*, que passamos a apresentar.

- Tyler afirma que é preciso ter presentes dois sentidos do termo "necessidade": 1. aponta uma lacuna entre o real e desejável, ou seja "é a diferença para menos entre o que é e o que deveria ser" (s.d., © 1949: 7); 2. existência de "tensões no organismo (portanto carências) as quais devem de ser reduzidas ao equilíbrio para que se mantenha uma condição normal e saudável daquele" (*op.cit.:* 7).
- Para D'Hainaut "a necessidade está geralmente na origem da acção" (1980: 31), enquanto que Barbier afirma que a noção de "necessidade" pode ser traduzida "em termos de objectivos para a acção" (1993: 89). Neste sentido Richardson e Richardson afirmam que à medida que as pessoas se consciencializam das suas necessidades, o colmatar das mesmas constitui o motor do seu agir, tornando-se tarefas-chave a nível individual (1992: 254). Faure tinha afirmado que nem sempre a correlação entre a necessidade e a procura obedecem a uma harmonia natural, produzindo muitas vezes desequilíbrios (1981: 73).
- A palavra necessidade, no entender de Rodrigues e Esteves é "polissémica, marcada pela ambiguidade" (1993: 12). Estas autoras apontam três vertentes significativas da palavra necessidade: a) na lin-

guagem corrente, designando um desejo, uma ambição, um necessitar de alguma coisa ou uma exigência; b) remete também para o "que tem que ser" (op.cit.: 12); c) com carácter mais subjectivo, em que a necessidade só tem sentido na pessoa que a sente. As necessidades encontram-se em estreita ligação com os valores (Rodrigues e Esteves, 1993: 13) e inseridas num determinado contexto e relativas a pessoas concretas, decorrendo de "valores, pressupostos e crenças" (op. cit.: 13).

- Zabalza refere que uma necessidade é "constituída por essa diferença, ou discrepância que se produz, entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadoras) e a forma como essas coisas são de facto" (1994: 62).
- Segundo Rodrigues, "as necessidades não se constituem como objectos materiais disponíveis algures para análise, estudo ou consumo. São *construções mentais*, contextualizadas no sujeito, no tempo e no espaço e envolvem sempre um *juízo de valor*" (1999: 296). Entende a necessidade como resultante do confronto entre as expectativas, os desejos e as aspirações, e as dificuldades e os problemas sentidos do quotidiano enquanto forças mobilizadoras e de projecto (*op.cit.*: 329).

1.2. O Diagnóstico de *Necessidades*

As pessoas procuram saber sempre quais as necessidades que possuem. Para que isso aconteça realizam um diagnóstico das necessidades existentes. Rodrigues (1999), afirma que as necessidades estão muitas vezes ocultas a um olhar imediato, existindo no entender de Santos dificuldade em as detectar correctamente, dado serem "em grande parte inconscientes" (2002: 44). Daí ser necessário, uma metodologia que permita a explicitação das necessidades ocultas (Rodrigues, 1999: 463). Not e Bru afirmam ser de fulcral importância "a observação das reacções, das atitudes, dos procedimentos e dos resultados [...]" (1995: 50), de forma a ser modificado o perfil de acção em que os aprendizes são os actores da sua própria aprendizagem. A par da metodologia é necessária a existência de uma teoria objectivadora da revelação. Kaufman (1972), estabelece relação entre o custo de resolução da necessidade e o custo resultante da necessidade não ser satisfeita referindo-se à manutenção ou não de *stocks*. Este diferencial constitui um dos critérios da hierarquização das necessidades consciencializadas, assim como, no entender de Burton e Merril (1977, citados por Zabalza, 1994), o tempo de duração da necessidade, o número de pessoas que consciencializam e são capazes de expressar a necessidade, o tempo necessário para satisfazer a necessidade e a utilidade da satisfação da necessidade (*op.cit.:* 79-80). Esta clarificação torna as necessidades implícitas e emergentes em explícitas e clarividentes. No processo de conscientização, a necessidade de implícita, passa do plano da necessidade para o plano do direito de ser satisfeita e, tal como Barbier afirma,

as necessidades traduzem-se "em objectivos para a acção" (1996: 89).

Segundo Zabalza (1994), a ideia de necessidade para se poder aplicar ao campo educativo terá que possuir quatro dimensões:

- *Prescritivas*: abrangendo todos os aspectos fundamentais da pessoa: aspectos cognitivos, afectivos, psicomotores, sociais...;
- *Individualizadoras ou idiossincráticas*: todos os aspectos que as pessoas ou os grupos desejariam possuir, saber ou fazer;
- "*cultural, técnica, ou inclusivamente referidas ao ócio e tempos livres dos sujeitos*" (*op.cit.*: 61): esta ordem de necessidades está em relação com a noção do progresso, qualificação permanente do ensino e de uma contínua melhoria da qualidade de vida e dos recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas;
- *Necessidades sociais do meio ambiente* em que se insere a escola: Zabalza (1994), preconiza que a escola deve constituir-se como um "recurso social do meio social envolvente" (*op.cit.*: 60-61).

Tanto a primeira como a segunda dimensões são função da escola que, por um lado, deve satisfazer os aspectos fundamentais da pessoa em desenvolvimento, e por outro, proporcionar inovação personalizada de forma a levar

mais longe os anseios de todos e de cada um dos seus membros. As duas primeiras dimensões devem estabelecer uma relação dialéctica e sistémica para que se desenvolvam concomitantemente (Zabalza, 1994: 61).

A UNESCO (1990), refere que o campo de acção da educação básica tem que ter em conta as necessidades das crianças e dos jovens e que sejam sistematicamente reactualizadas dada a complexidade e diversidade das mesmas (art. 5). Acrescenta ainda no artigo 5, que é necessário ter em conta os seguintes elementos organizados de forma sistémica e complementar de modo a fomentar a educação permanente:

- A aprendizagem começa ao nascer – é necessário ter em atenção as diversas necessidades da criança;
- A escola primária assegurará a educação básica fora da família. Esta deve dar resposta à necessidade de todas as crianças, tendo em consideração a cultura e as necessidades e as oportunidades oferecidas pela comunidade;
- Criação de sistema de formação diversificados para crianças e para adultos devido às necessidades diferenciadas (crianças –saber a língua materna – consolida a identidade nacional e conduz à valorização do património);
- A formação profissional visa satisfazer outras necessidades formativas: ao nível profissional, através da formação formal ou não-formal sobre problemáticas societais;

- Todos os instrumentos e canais de informação, comunicação e intervenção podem ser utilizados para formação as pessoas.

Por seu turno, Tyler afirma que existem várias dificuldades impeditivas da escola investigar de forma cabal as necessidades dos seus alunos, porque as necessidades abrangem a totalidade da vida dos alunos. Daí sugerir que o investigador classifique os principais aspectos a estudar e que, em seguida, agrupe as necessidades comuns à maioria dos alunos e as que são específicas de determinado contexto (s.d., © 1949: 8-9).

1.3. A Tipologia de *Necessidades*

Passamos agora a apresentar as diversas classificações de necessidades que se evidenciaram ao longo do tempo.

- Tyler reportando-se a Prescott classifica as necessidades em três tipos: necessidades físicas; necessidades sociais (afeição, aceitação,...) e necessidades integrativas (de relacionamento com alguma coisa maior que ele próprio e necessidade de uma filosofia de vida) (op.cit.: 6-7).
- Bradshaw (1972, citado em Zabalza, 1994) distingue vários tipos de necessidades:
    - *Necessidade normativa*: é aquela que faz referência às carências de um grupo em relação a um determinado padrão.

No que se refere à educação, Zabalza refere que em educação os programas obrigatórios são o principal reflexo dos níveis de desenvolvimento, "conhecimentos e experiências julgadas como "necessárias" para todos os estudantes" (1994: 58), num determinado contexto. Refere ainda Zabalza (1994), que "*necessidade e exigência*" (*op.cit.*: 58) se fundem de forma a constituírem um marco de referência da acção educativa.

- *Necessidade sentida*: é aquela que a pessoa tem consciência da falta de algo e deseja ter alguma coisa para satisfazer o que lhe falta;
- *Necessidade expressa ou procura*: é aquela que a pessoa deseja, procura alcançar. Pode-se inferir que se a pessoa procura algo é porque já conhece a sua existência, e os benefícios que daí lhe advém.
- *Necessidade comparativa*: todas as pessoas devem ter as mesmas igualdades e benefícios numa relação comparativa.
- *Necessidade prospectiva*: é aquela que tem que ser pensada e diagnosticada em termos futuros. Os diferentes actores educativos devem antecipar o futuro, gerando competências e conhecimentos que possibilitem aos alunos agir. Poderemos afirmar que este tipo de necessidade é emergente e antecipadora do futuro.

- Maslow (s.d.) refere a existência de cinco categorias de necessidades a par da teoria da motivação, podendo-se falar em seis categorias, se tivermos em conta uma categoria por si abordada posteriormente. Existem necessidades que se manifestam por deficiência (necessidades de deficiência) e as necessidades de crescimento "metanecessidades" surgindo após as necessidades básicas do ser humano se encontrarem relativamente satisfeitas. Assim Maslow (s.d.) apresenta:
    - *As necessidades fisiológicas* – nas quais estão agregadas as necessidades de sobrevivência do ser humano e da própria espécie humana. Agrupadas nesta categoria encontram-se as necessidades: de alimentação-fome, sede, de sono, de descanso-cansaço; de abrigo; de frio ou calor e de movimento.
    - *Necessidades de segurança* – o ser humano necessita de um ambiente pacífico, estável e seguro. Os indicadores desta categoria são: 1) por parte da criança: exigência de rotinas e normas estruturais, de paz e equilíbrio tanto na família como nos meios em que se movimenta; 2) por parte do adulto: procura de segurança no trabalho, de salário seguro, de viver em espaços seguros, de confiança em si e nos que o rodeiam.
    - *Necessidades de amor e de pertença* – nesta categoria manifestam-se as necessidades sociais, de amor, de ligação e

de pertença a outro ser humano ou a um grupo social. Esta carência de amor e de pertença conduz necessariamente à inadaptação social, à solidão e quiçá ao suicídio.

- *Necessidades de estima* – todas as pessoas possuem necessidades de estima, de respeito por parte dos seus semelhantes e também de auto-estima e respeito por si próprias. As duas vertentes, embora as possamos distinguir, são indissociáveis, ou seja, existe uma relação dinâmica e dialéctica entre a estima, o respeito que a pessoa necessita por parte dos outros e a formação do seu próprio auto-conceito. Os indicadores desta categoria são: o reconhecimento da competência, da eficácia, do conhecimento, da liberdade, independência, do *status* social, do domínio sobre os outros e sobre o meio... e, por outro lado, a satisfação da necessidade de estima leva a sentimentos de confiança em si mesmo, de força, de capacidade e de utilidade perante as situações quotidianas, gerando mais satisfação nas necessidades de segurança.

- *Necessidades de auto-realização* – o ser humano sente a necessidade de ser o que quer, de conseguir os seus objectivos, de realizar os desígnios para que foi "criado". A satisfação desta necessidade provoca sentimentos de auto-estima, auto-confiança, valor, força, prestígio, poder, capacidade de realização e utilização. A não satisfação desta necessidade provoca

sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo, isolamento, desânimo ou a enveredar por caminhos compensatórios.

A partir das necessidades evidenciadas por Maslow (s.d.) podemos construir a seguinte figura na qual já apresentamos as necessidades espirituais referidas posteriormente.

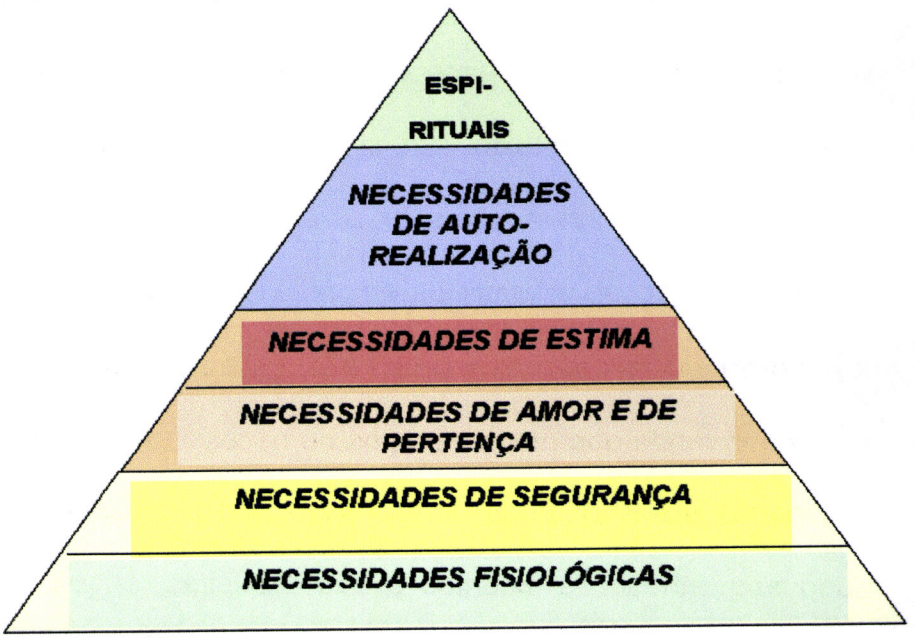


Figura 5 : Necessidades do Ser Humano, segundo Maslow (op.cit. s.d.).

Maslow refere a existência de certas condições de forma a serem satisfeitas as necessidades:

> *"freedom to speak, freedom to do what on wishes so long as no harm is done to others, freedom to express oneself, freedom to investigate and seek for information, freedom to defend oneself, justice, fairness, honest" (1970: 47).*

Se estas condições não existirem a satisfação das necessidades humanas está comprometida.

- Santos (2002) divide as necessidades em dois grandes tipos: as necessidades de tipo I que são "transculturais e potencialmente emergentes em todos os seres humanos": e as de tipo II "são manifestações mais ou menos remotas das necessidades profundas que nos direccionam e energizam para a obtenção de determinados resultados" (*art. cit.*.: 44). Acrescenta ainda a existência "de necessidades humanas de contexto" (*art. cit.:* 45) ao referir-se às condições necessárias a uma interacção entre as empresas e os seus clientes e não ao conteúdo da utilidade da empresa (necessidades de conteúdo), motivando as pessoas a procurá-la. Este autor que temos vindo a referir, entende que os dois grupos de necessidades se encontram interligados qualificando-se um ao outro. As necessidades de conteúdo são intrínsecas, latentes e não explícitas, enquanto que as necessidades de contexto são mais explícitas, mais visíveis.
- Em 1990, a UNESCO assegura que as necessidades de aprendizagem das pessoas são vastas e diversas e:

> *"concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcule, résolution des problèmes) que les contenus éducatifs fundamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer tous ses facultés, pour vivre e travailler dans la dignités, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient de répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inevitáblement au fil du temps" (art.º 1).*

Consciente de que as necessidades evoluem ao longo dos tempos, Zabalza afirma que não existem leis indicadoras da maior importância de umas necessidades em detrimento de outras e que é pelo diálogo no seio da comunidade educativa que se lhe atribuem maior ou menor importância (1994: 65), conduzindo ao estabelecimento de prioridades.

1.4. A Necessidade de Formação em Valores

O relatório de 1989 da O.C.D.E. declara que os professores tinham de estar preparados para modificar os seus métodos de ensino de forma a ser concordatários com as novas necessidades detectadas nos alunos e na comunidade (*op.cit.:* 127). Esta noção foi posteriormente reforçada pelo relatório de 1990 ao afirmar o empenhamento do corpo docente como indispensáveis na determinação e aplicação da mudança. Mas já em 1989, o relatório da O.C.D.E. confirma a necessidade de garantir à própria escola a formação continua dos professores, devido à rentabilidade e às vantagens para a escola e para as equipas pedagógicas de organizar a formação de acordo com as finalidades específicas da escola em concreto (*op.cit.*: 123). Nesta linha de pensamento, Canário considera que

> *"se o processo formativo for entendido como um processo de reflexão na acção em que a formação não precede cronologicamente a mudança, mas é com ela concomitante, a formação de professores passa a ser indissociável do trabalho que estes realizam com os alunos" (1994: 39).*

Paulo Freire (1975), coloca o professor no centro da sua formação; pelo

diálogo, reconhece a pessoa como um ser em contínuo desenvolvimento, um fazer, fazendo, em continuo reconstruir. Cabral coloca a questão: "em que espécie de pessoas, em que espécie de gente, nos vamos transformar?" (2001: 110). Acrescenta ainda o mesmo autor, que o grande desafio da Europa terá pouco a ver "com modelos de gestão ou guias curriculares" (art. cit.: 110), assim sendo toda a problemática gira em torno do ser pessoa valorativa.

Tendo em conta o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 3º), Patrício considera que para um professor estar "à altura de tão elevadas finalidades, não pode ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência [...]" (1988:15). No seu artigo 30º, a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o professor terá de possuir "formação pessoal e social adequadas ao exercício da função". Neste sentido, Patrício (1988) garante ser "preciso um professor diferente [...] de perfil novo: o professor-homem-de-cultura, o professor *clerc,* o professor cultural" (*op.cit.*: 15). Assim sendo, as dimensões das competências a desenvolver pelo professor, terão que cobrir as grandes áreas da sua intervenção, como salienta Trindade (2003), ou seja, na concepção, organização e gestão do ensino e das aprendizagens. Nestas áreas estão envolvidas competências de ordem cognitiva, técnica e afectiva, com grande relevância para a "comunicação e uma ligação estreita à comunidade" (Marques, 1997) [Coutinho (2003) fala em novo paradigma epistemológico da formação de professores: o paradigma comunicacional ao referir-se à teoria de Habermas]. O documento do DEB (2003), esclarece que a competência está relacionada com o saber em acção, que por

sua vez, envolve o desenvolvimento integrado em conhecimentos, capacidades e atitudes. Segundo o mesmo documento, a competência tem uma abrangência maior do que a do objectivo, uma vez que é um produto da aprendizagem conjugada de conhecimentos, capacidades e estratégias, adquirida em diversas situações e nomeadamente em situações problemáticas. Conhecimentos/competências são antes de mais estritamente complementares, embora entre eles haja um conflito de prioridades, particularmente na partilha de tempo nas aulas. A Comissão Europeia propõe que se realize um projecto de cartas pessoais de competências para que qualquer pessoa possa reconhecer "ses connaissances et ses savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition" (1995: 39). O mesmo Livro Branco propõe um caminho:

> *"premièrement, identifier un certain nombre de savoirs biens définis généraux ou plus professionnels [...]; Deuxièmement, concevoir des systèmes de validation pour chacun de ses savoirs; Troisièmement, offrir des nouveaux moyens, plus souples, de reconnaissance des compétences" (op.cit. : 39; cf. Delors, 1998).*

Neste sentido o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, refere a necessidade de formação ao nível dimensão profissional, social e ética; da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; e da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Um programa de formação fundado em competências, implica uma mudança na ênfase da área cognitiva para a área dos desempenhos, do que cada professor faz (Trindade, 2003). Mello entende que, como qualquer profissional, o professor necessita de "cons-

tituir competências para continuar aprendendo ao longo de sua vida produtiva" (*s.d.:* 1), crescendo juntamente com o educando, como defende Paulo Freire (1975).

Todas as pessoas que trabalham na escola "deverão possuir um carácter e uma formação que os torne referenciais de valores positivos" como advoga Sousa (2001:144), em consonância com os valores desejados e vividos na escola. Contudo, a formação pessoal e social:

> *dos "professores não é objecto, [...] de uma intervenção estruturada, predominando a ausência de espaços curriculares onde os valores na educação e o desenvolvimento pessoal, social e moral sejam objecto de estudo" (Marques, 1997: 25; cf. Buxarrais, 2003)).*

A falta de formação específica, leva os professores a nunca assumirem o papel formativo "usando o argumento da "falta de tempo"" (Figueiredo, 2004: s.p.).

Para serem organizados e serem conhecidos os projectos vivenciais, Sousa sugere a realização de reuniões, "palestras, workshops e projectar filmes e videogravações sobre valores, seguidos de diálogo" (2001: 145). Acrescenta ainda, que "não interessa um professor que sabe, mas que é um referencial de valores, que pratica valores, que vive em valores positivos" (*op.cit.:* 152) e constitui modelo vivencial de valores, nos quais os alunos se reconhecem.

Buxarrais (2003), defende "una formación necesaria y urgente del profesorado y a la revisión del concepto de formación permanente vinculada a la cualidad de la educación" (op. cit. 24). Contudo, adverte que ao ser iniciado qualquer programa de educação moral ou em valores, é necessário ter em con-

ta alguns obstáculos:

> *"- Una actitud de escepticismo del profesorado [...] en relación a estos temas.*
> *- La confusión de la materia, porque todavía en bastantes ocasiones relacionamos educación moral con educación religiosa.*
> *- La falta de vocación por la educación [...].*
> *- La propia función del profesorado, porque partimos de la base que el rol docente conlleva un conocimiento pedagógico pero también un compromiso moral y ético. [...]*
> *- La falta de actualización, y formación permanente en una sociedad de la información. Desde este ponto de vista, será necesario formar y autoformar al profesorado, prepáralo en distintos aspectos: disciplinar, curricular, mediador y ético.*
> *- La carencia de competencias en el uso de los actuales medios de información, porque el profesorado debe estar al día en cuanto a avances tecnológicos se refiere. De esa forma tendrá más recursos, probablemente más motivadores, para llevar a cabo su función educativa.*
> *- El escaso reconocimiento social, salarial y académico del profesorado. [...]*
> *- La falta de un establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no solo, como hasta ahora, en criterios de calificación intelectual" (op. cit.: 18-19).*

A par da necessidade dos professores possuírem formação em valores, a Lei de Bases do Sistema Educativo define como grande finalidade a realização plena do aluno, visando-se o desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania. Neste processo de desenvolvimento, os alunos são preparados para uma "reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (Artigo 3º b)). Assim sendo, considera-se que é uma necessidade premente a escola proporcionar aos alunos formação em valores.

2. OS VALORES

2. 1. A Definição do Conceito

No entender de Escámez existe uma confusão e ambiguidade na utilização de termos. Os valores podem ser entendidos como "valores, creencias, actitudes, ideología, opinión, fe, ilusión, prejuicio, sentimiento, estereotipo, motivación, hábito [...]" (1988a: 30).

Ao consultarmos o Dicionário, apresentado pelo Instituto de Lexiologia e Lexicografia, a definição para o termo valor é:

> *"1. aquilo que uma coisa vale; 2. importância que se atribui ou reconhece a algo ou alguém; 3. estima que se tem por um objecto; 4. preço; 5. objecto valioso; 6. significação precisa de um termo; 7. qualidade essencial de um bem ou serviço que o torna apropriado aos que o utilizam ou possuem; 8. propriedade do que corresponde às normas ideais do seu tipo; 9. valia; mérito; préstimo; 10. valentia; coragem; [...] 12. FILOSOFIA propriedade ou carácter do que é, não só desejado, mas também desejável; 13. FILOSOFIA as próprias coisas desejáveis, sendo os principais valores o verdadeiro, o belo, o bem; 14. LINGUÍSTICA posição diferencial de um termo em relação a outros termos do mesmo paradigma; [...] 17. [...] valor intrínseco, valor real, independente de quaisquer condições (Do lat. tard. valóre-,«id.»)" (2001: 1696).*

Pela definição encontrada, podemos constatar que a palavra valor é usada em inúmeros contextos e com significações muito diversas o que provoca alguma confusão na utilização do vocábulo. Esta nossa constatação é corroborada pela definição apresentada por Andrade (1992) ao afirmar que "o termo valor designará indistintamente – isto é – em sentido geral, quer as normas ou regras, quer os princípios, quer ainda as interpretações desses princípios" (*op.cit.:* 46). Segundo esta definição, o conceito de valor oscila entre o facto e o direito, entre o que se deseja e o que é desejável.

Ao longo dos tempos o conceito de valor foi sendo modificado. Lavelle

(s.d.) explica que na Antiguidade Clássica, e concretamente

> *"na civilização helénica o que caracteriza o valor é que ele exprime um ideal humano definido por uma determinada relação entre a natureza e a razão. [...] o homem preocupa-se com o que é; procura [...] a própria inteligibilidade do fenómeno [...]. E a procura do ser como tal, quando alcança a maior profundidade, como no platonismo, encontra o Bem (ou o valor) que identifica com a suprema razão de ser" (op.cit.: 9).*

Os valores no cristianismo são "conservados e ultrapassados por uma sabedoria cristã que os deriva de uma origem mais alta e termina ela mesma em santidade" (Lavelle, s.d.:10). São Paulo vem afirmar que "ce qui importe c'est la nouvelle création" (Gal 6, 15). E esta nova criação, no entender de São Paulo, tem a sua origem e o seu fim em Cristo.

Os valores, após a emergência da ciência moderna, acompanham a mudança "de perspectiva no que concerne às relações do homem com a totalidade do real. Com efeito, já não se trata de procurar o lugar que o homem pode definir o valor do modo por que ele será capaz de apreendê-la" (Lavelle, s.d..: 10). Deste modo, o centro da reflexão passou do "ente" para a "gnose". (Lavelle, s.d.). É este mesmo autor que aponta o percurso efectuado na reflexão sobre os valores, ou seja, num primeiro momento a perspectiva era ontológica, seguindo-se uma perspectiva escatológica e posteriormente uma perspectiva gnosiológica. Nieva refere-se a esta situação ao dizer que os valores "no son algo fijo y inmutable" (1997:190), são expressos de forma diferente tendo em conta as diferenças e as experiências pessoais e culturais. As novas experiências, situadas no espaço e no tempo, fazem com que emirjam novos valores ou pelo menos novas formas de expressão dos valores.

Os valores condicionam e dirigem a acção, quer a pessoa tenha ou não consciência da sua existência. Para Reimão (1998) os valores servem para orientar a vida e firmar a personalidade, fomentando a plena realização do homem como pessoa e estão no centro da existência humana e das diversas acções desenvolvidas pelo homem, dando-lhes sentido e significado; "são paradigmas mentais que [...] configuram a expressão do bem " (*op.cit.*: 408), o qual na perspectiva de Platão "transmite a verdade aos objectos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder" (1983: 311). Acrescenta ainda que todos os valores se subordinam ao bem supremo enquanto poder criador, fonte de sabedoria e a finalidade última da vida humana. Reimão (1998) refere que não existiriam valores sem um "em si" e sem o processo de valoração realizado pelo homem perfectível, no seu caminho rumo à perfeição (*op.cit.:* 408).

Pelo que anteriormente referimos, a definição de valores é complexa, e por isso entendemos, ao elaborarmos a presente fundamentação teórica, que deveríamos sintetizar as diferentes definições que encontrámos, nomeadamente: Gárcia (1964), Morente (s.d.), Bloom, Krathwohl e Masia (1979), Patrício (1885), Fermoso (1988), Escámez (1988b), Escámez (1988c), Branco (1997), García (1999) e de Ibarra, (2001). Assim os valores:

- são eternos enquanto que a sua expressão, a sua vivência é temporal (Patrício, 1885, p. 6);
- são conceitos abstractos, "não são coisas, embora se identifiquem ontologicamente com elas" (Reimão, 1998: 408; García, 1999: 20), possuem uma natureza racional, o que não significa

que se apresentem sempre conscientes. A sua conceptualização requer a abstracção e a generalização. Os valores possuem um componente emotivo e subjectivo (Ibarra, 2001), pertencendo ao âmbito do conhecimento pessoal. As pessoas organizam hierarquicamente os valores, quer sejam normas ou princípios, dado atribuírem mais importância a uns que a outros. Os valores apreciam-se nos bens, mas não são os bens em si mesmos. Os valores "se encarnan en la realidad" (Ibarra, 2001: 97);

- são fenómenos psicossociais, interpessoais, conformados, inferidos e estimados a partir da interacção da pessoa no seu contexto sociocultural, pressupondo a necessidade de sentido;
- são objectivos – são o que são independentemente das pessoas. A sua solidez depende de algo exterior a nós; guiam e sustentam o discernimento, valendo independentemente do prazer que produzem;
- são os parâmetros para a pessoa se valorar a si mesma, estruturando a personalidade, como competente e moral e por sua vez determinam comportamentos e atitudes. Possuem mais-valia, podendo, no entanto, não ser desejados.

Tal como fizemos para a definição do conceito, também sintetizámos as inúmeras características dos valores encontradas em diversos autores, desig-

nadamente em Gárcia (1964), Morente, (s.d.), Bloom, Krathwohl e Masia (1979), Patrício (1885), Fermoso (1988), Escámez (1988b), Escámez (1988c), Andrade (1997), Ibáñez (1997) e de García, (1999): possuem consistência; possuem estabilidade; possuem matéria, ou seja, atributos distintos de valor para valor; possuem polaridade – todos os valores se contrapõem num pólo positivo ou num pólo negativo; existe de hierarquia – os valores subordinam-se uns aos outros, de serem uns mais valiosos do que outros e a implicação recíproca em que nenhum valor pode ser entendido desligado de outros valores.

Andrade (1992) apresenta uma concepção de valores como o "meio-termo" entre os princípios e as normas. Os princípios para este autor são os conceitos, para onde se tende, enquanto que os valores são interpretações sociais ou pessoais desses princípios. Os valores servem "para actualizar os princípios e também para relativizar as normas ou mandamentos" (*op.cit.*: 66). Posteriormente, Andrade declara que o "valor é um conceito usado como predicado de juízos" (*op.cit: 147*) indefinidos e que o valor tem exemplos, ou seja, os actos humanos.

2.2. Relação e Distinção entre os Conceitos Afins

2.2.1. Valores e Normas

De acordo com Rossi todas as normas respeitam e encarnam valores (1980:243), existindo segundo Escámez uma grande interacção entre ambos (1988c: 120). Acrescenta ainda, aquele autor que as normas não são absolu-

tas, mas somente instrumentos ao serviço dos valores. Os valores plasmam-se nas normas (Escámez, 1988c). Higgins., Kohlberg e Power Clark asseguram que

> *"the norm, which prescribes a particular value [...], a norm as the expectation for a concrete action [...] the norm refers to a complex f specific behavioural expectations that share a common value." (1989: 115).*

Existem diferenças entre os valores aprendidos, que constituem a estrutura fundamental da personalidade básica, a qual pode opor-se à aparição de certas normas sociais e a aprendizagem dos valores realiza-se no seio da família e são mais profundos que as normas sociais (Escámez, 1988c).

2.2.2. Valores e Interesses

Na concepção de Escámez (1988c), existe uma relação profunda entre *valores* e *interesses*. O *interesse* pode ser uma manifestação do valor. Trata-se de uma representação cognitiva das necessidades. O *interesse* é um conceito mais estreito que o valor, já que não pode ser classificado como um modo idealizado de conduta ou um estado final de existência. O *interesse* não se pode considerar como um padrão, nem tem a obrigatoriedade como característica. O *valor* é considerado como padrão.

2.2.3. Valores e *Necessidades*

Para Escámez (1988c) os *valores* são expressões das necessidades básicas do homem; são representações cognitivas das necessidades e transformações idealizadas das mesmas.

Os *valores* e as *necessidades* são conceitos distintos:

- os *valores* implicam um nível cognitivo e transformações idealizadas;
- os *valores* são representações cognitivas das necessidades pessoais e das necessidades sociais;
- os *valores* dizem respeito à necessidade percebida e também ao modo ideal como essa necessidade é percebida pela pessoa;
- as *necessidades*, ao serem transformadas em *valores*, podem ser defendidas, justificadas, evocadas e exortadas como desejáveis tanto pessoalmente como socialmente (*op.cit.:* 121).

2.2.4. Valores e Atitudes

Muitas vezes usam-se os conceitos de *valor* e de *atitude* como se fossem sinónimos, levando a considerar que os valores só têm existência nas atitudes. O termo *atitude* é usado para descrever o envolvimento de uma pessoa quando se pretende demonstrar a existência de um sentimento em relação a

algo, mas também é necessário que a pessoa queira demonstrá-lo (Bloom, Krathwohl e Masia, 1979: 24).

As *atitudes*, segundo Strauven (1994), possuem uma organização emocional, motivacional, preceptiva e cognitiva durável de crenças relativas a um conjunto de referentes que predispõem o indivíduo a reagir positiva ou negativamente aos objectos ou referentes (Kerlinger, 1980.: 152). Vukovich contrapõe, ao afirmar que os factores de motivação ficam geralmente excluídos (1983: 48). As *atitudes*, na sua perspectiva, possuem "o papel de instrumentos de instâncias de controle supra ordenadas" dentro da estrutura psicológica da personalidade (*art. cit.:* 48). As *atitudes* são uma mistura de crenças e sentimentos. Escámez (1988b) compara a crença ao conhecimento, declarando que a crença é a categoria que integra toda a informação que o sujeito tem sobre o objecto. Ficam englobados conceitos como ideia, opinião, informação e tudo o que está relacionado com o conhecimento. Este autor estabelece uma distinção das crenças:

- As crenças assumidas pelo sujeito, atribuindo a um objecto um atributo;
- Aquelas crenças que o sujeito tem sobre as crenças da população em redor e que assinam um predicado a um objecto (1988b: 41).

Rokeach (1974) distinguiu 73 tipos de crenças, agrupadas em quatro grandes grupos:

- Existenciais – capazes de ser verdadeiras e falsas;
- Avaliativas – bom ou mau;
- Prescritivas – quando o fim da acção é considerado desejável ou não;
- Causais – crenças em torno da origem de sucesso, osculando a razão de um fenómeno suceder como sucede

(Escámez, 1988c: 114).

Segundo Escámez (1988b) a conduta da pessoa tem origem nas próprias crenças, mas nem todas as crenças possuem a mesma força. Existem crenças que são mais resistentes à mudança. Há crenças relevantes e outras menos relevantes. As crenças condutuais têm relação com as atitudes e as crenças normativas com as normas subjectivas (*art. cit.:* 41). As normas subjectivas originam-se na percepção do indivíduo de que outras pessoas pensam que realizará ou não uma conduta. Esta percepção converte-se numa norma que rege a sua conduta.

Uma *atitude* é "una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un de objeto dado" (Escámez, 1988b: 37). Na opinião do mesmo autor, a atitude na concepção tradicional tem como componentes fundamentais:

- A percepção – declarações verbais de crença – o componente cognitivo refere-se aos conhecimentos, a percepção denota conhecimento, opinião sobre o objecto;

- O afectivo – declarações verbais de afecto – denota sentimento ou avaliação de uma pessoa sobre algum objecto;
- O comportamento – declarações verbais de comportamento, acções abertas - o comportamento tem relação com a conduta em presença do objecto (art. cit.: 36-37). Os três componentes estão correlacionados e sugerem a existência de uma atitude.

A *atitude* tem como característica a predisposição para a acção. O facto de ser aprendida e consistentemente favorável ou desfavorável face a um objecto, indica a correlação entre a atitude e a conduta. Esta característica central da atitude é a favorabilidade ou desfavorabilidade. As atitudes não são observáveis directamente, mas são inferidas desde a consistência efectiva (Escámez, 1988b).

As *atitudes* são estruturas psicológicas configuradas na interacção do sujeito com os seus contextos (Escámez, 1988). Cumprem *funções básicas* que se podem estruturar nas seguintes categorias interrelacionadas:

- *Interpretação do mundo* – as atitudes são predisposições positivas que dão sentido e mantém a coerência na visão que a pessoa tem da realidade como totalidade. O contrário gera atitudes negativas a tudo o que põe em perigo a concepção harmónica. Nesse sentido, a atitude é como uma teoria, que organiza o conhecimento, tem consequências para a actuação na

vida e modifica-se segundo as mudanças impostas pela pessoa nos novos dados, de forma a superar as dissonâncias;

- *Instrumental, adaptativa ou utilitária ou normalização* – em que o indivíduo tende a mostrar uma predisposição afectiva favorável a todo o que pode evitar conflitos com os outros. A função adaptativa nem sempre é necessariamente boa ou má para o indivíduo e para o grupo. A oposição axiológica surgida nas organizações provoca na pessoa conflitos, provocando a decisão das suas preferências e procedendo-se a uma reorganização do seu sistema valoral. As pessoas adaptam-se ao grupo para conseguir melhor os objectivos desejados por si próprias;
- *Expressiva de valores* – as atitudes têm a função de expressar os valores da pessoa. A atitude depende essencialmente das crenças. Os valores são um tipo de crenças;
- *Auto-estima* – tanto as atitudes como os valores servem a função de manter e exaltar o auto-conceito. O auto-conceito decorre das questões da sociedade e localiza-se sobre os resultados de competências e sobre a moralidade. Inclui as visões totais de si mesmo: imagem física, capacidade intelectual e moral, posição sócio-económica na sociedade, identidade nacional, regional; os papéis que se jogam na sociedade e o

> modo como as pessoas os executam. O auto-conceito da pessoa explicita-se pelos valores desde que sejam avaliadas cada uma dessas visões totais; o auto-conceito ocupa o lugar central na personalidade da pessoa (Escámez, 1988c: 116-122).

A educação em atitudes e valores é possível porque os valores ensinam-se e são aprendidos. O que se pretende é que a pessoa fique disposta a ser e a actuar de acordo com as directrizes desejadas. No documento do DEB é dito que as atitudes se manifestam em níveis diferentes: nível cognitivo, comportamental e afectivo (1995: 3-4). As atitudes e os valores devem ser integrados no processo para que se educa. A formação de atitudes e valores exige uma depurada tecnologia, uma educação eficaz, apoiada nos conhecimentos elaborados pelo avanço científico. O tratamento educativo das atitudes e valores pretende mudar o sujeito e a realidade contextual em que se vive, num processo dinâmico e contínuo. Esta aprendizagem faz-se gradualmente e será melhor sucedida se se adaptar à experiência de cada um (Morissette, 1994).

Na perspectiva de Escámez, os professores deparam-se com algumas dificuldades na abordagem da educação das atitudes:

- *Primeiro Nível: nível científico* – inexistência de um conceito de atitude que seja aceite pelos especialistas e explicação da formação das atitudes e da mudança das mesmas. A. de la Orden (1984, cit. *in art.cit*: 13), considera a atitude ao nível dos efeitos na educação, "como un «producto individual mediato»", em que a avaliação é complexa de forma a ver se a pessoa inte-

riorizou no mais profundo da sua personalidade os valores e as atitudes;

- *Segundo Nível: nível do pré-conceito* – está relacionado com as crenças, valores e normas sociais, que estão correlacionadas com as ideologias, que são consideradas como indutoras de erro e destorcionadoras da realidade. Neste sentido há que evitar que existam o adoutrinamento e manipulação dos educados na formação em valores e atitudes.
- *Terceiro Nível: nível da avaliação* – as atitudes quase nunca são consideradas no momento de avaliar se um aluno atingiu ou não um objectivo. Assim sendo, não são considerados como critério de valoração no momento da avaliação (1988: 13).

Escámez (1988) chama à atenção para a perplexidade que os professores (espanhóis) sentiram, ao constarem que na avaliação de todos os alunos se deveriam ter em conta as atitudes. Esta perplexidade resulta de 3 factores: a) a maioria dos professores desconhece o que são atitudes, não sabe medi-las e carecem de critérios básicos para determinar o seu peso, na apreciação global do rendimento do aluno; b) carece-se de documentos exequíveis de referência que os professores possam usar; c) não se sabe o que avaliar.

Para além das semelhanças entre valores e atitudes existem também diferenças: a) os valores pertencem ao âmbito das crenças enquanto que a característica central da atitude é a consistência afectiva ou avaliativa; b) o valor é o conceito do preferível enquanto que a atitude é a preferência da pes-

soa face a determinado objecto; c) o valor é um ideal que transcende as situações, enquanto que a atitude diz respeito as situações concretas, ou seja atende ao objecto, ao tempo, ao contexto e ao tipo de acção; d) os valores possuem a característica da obrigatoriedade enquanto que a atitude não apresenta esta característica pelo que os valores são padrões normativos de conduta enquanto que a atitude assinala a favorabilidade ou desfavorabilidade do sujeito perante algo em determinadas situações (Escámez, 1988c:121); e) os valores ocupam um lugar mais central que as atitudes dentro da estrutura da personalidade e do sistema cognitivo. O conhecimento da atitude da pessoa não permite a predição de uma conduta. A esta predição está associada a intenção (Escámez, 1988b: 40), com que é realizada a acção.

2.3. Tipologia de Valores

Na literatura da especialidade encontrámos algumas tipologias classificativas dos valores. Foi nossa intenção apresentar apenas aquelas que considerámos de maior relevância para o presente estudo. Assim:

- Os valores podem classificar-se em "valores-meios" e "valores-fins", (Morente, s.d.: 20), a que Escámez denomina de valores "instrumentais e valores finais" (1988b: 117-118). A função dos valores instrumentais ou valores-meios é proporcionar o atingir do fim; são meio e instrumento de algo maior.
- Para Hessen (s.d.) os valores podem ser classificados "de um duplo

ponto de vista: formal e material" (*op.cit.:* 22). Do ponto de vista formal existem valores positivos e negativos e estes podem ser: valores pessoais, reais, autónomos e valores derivados de outros ou dependentes [...]" (*op.cit.:* 22). Todos os valores existem por referência ao homem como ser sensível e espiritual. Do ponto de vista material existem:

- Valores sensíveis: deste grupo fazem parte os valores do agradável e do prazer, valores vitais, valores da utilidade, os quais confluem com os chamados valores económicos.
- Valores espirituais são caracterizados "pela sua imaterialidade" e "pela sua absoluta e condicional validade" (op.cit.: 24). Subdividem-se: em "valores lógicos", no que concerne à função do conhecimento – o saber, a posse da verdade e o esforço para a alcançar – e o seu conteúdo; "valores éticos" os quais podem apresentar as seguintes características: a) só podem realizar valores morais as pessoas espirituais; b) aderem sempre a suportes reais; c) têm o carácter de exigências e imperativos absolutos; d) possuem como alvo a pessoa em geral, e abrangem todas as pessoas; e) integram uma norma ou princípio de procedimento que atinge todos níveis da nossa actividade e do nosso viver (art. cit.: 22-24).

- Shaver e Strong apresentam uma distinção entre valores morais e

não morais e entre valores intrínsecos e instrumentais. Um valor poderá ser moral ou não moral e ao mesmo tempo intrínseco ou instrumental. Os valores morais possuem diferentes níveis de importância, quer se trate de valores pessoais ou de valores sociais, também designados de básicos. Os valores pessoais são os que cada pessoa usa para justificar as suas acções, mas que pensa que todas as pessoas devem respeitar. São interpretações pessoais dos valores sociais enquanto que os valores sociais são essenciais à vivência em sociedade; são designados por valores éticos. Os valores não morais são de dois tipos: valores estéticos, que podem ser o *focus* de um currículo formal ou exercer apenas influência subtil, num curriculum oculto. Os valores estéticos possuem uma dimensão político-social enquanto que os valores de desempenho são usados para julgar se uma pessoa ou coisa desempenha adequadamente a sua função. Os valores intrínsecos – também denominados de valores finais ou terminais – podem ser morais ou não morais. Os valores instrumentais são tomados como importantes de forma a alcançarem outros valores, outros fins. Não é fácil identificar se um valor moral ou não moral é intrínseco ou instrumental (1982: 22- 29).

- Escámez por outro lado, evidência dois tipos de valores: a) os *valores instrumentais* que estão em função dos terminais e que se subdividem em valores morais e valores de competência. Os valores morais referem-se aos modos de conduta interpessoal cuja violação

suscita peso na consciência; os valores de competência referem-se à conduta focalizada no interpessoal, ou seja, a realização perfeita dos papéis que a pessoa julga dever realizar-se. Pode existir coexistência ou conflito entre eles, uma vez que o dever-ser coincide ou não com a existência real dos factos e dos actos; b) os valores terminais – valores de estado final – podem ser centrados na pessoa ou na sociedade. Os valores terminais referem-se a estados finais de existência idealizados, enquanto que os valores instrumentais se referem aos modos idealizados de conduta, de forma a alcançarem determinados fins. Os valores instrumentais e os finais ou terminais influenciam-se mutuamente, numa relação dialéctica (1988b: 117-118).

- Lickona estabelece a distinção entre valores morais e valores não-morais. Os valores morais dizem o que devemos fazer. Estes subdividem-se em universais e não universais. Os valores universais afirmam o valor fundamental da dignidade humana. Os valores não universos não acarretam nenhuma obrigação universal. Os valores não morais não são obrigatórios (1991: 38-39).
- Andrade (1992) faz a distinção entre valores pessoais e valores sociais. Os valores pessoais justificam a acção, mas a pessoa pensa que nem todas as pessoas os devem respeitar. Poderão ser interpretações pessoais dos valores sociais ou simplesmente preferências, enquanto que os valores sociais se consideram essenciais à vida em sociedade, e são considerados universais. Estes são também desig-

nados de valores éticos espelhando a orientação geral da sociedade e proporcionando a inter-relação pessoal (*op.cit.*: 66).

Na revisão da literatura da especialidade que realizámos, encontrámos a abordagem de categorias de valores, que pela sua universalidade se apresentam separadamente das tipologias anteriormente referidas, muito embora as categorias se insiram em algumas das tipologias:

- Piaget concebe o "realismo moral" como a tendência da criança em considerar os deveres e os valores:

> *"subsistant en soi, indépendamment de la conscience et comme s' imposent obligatoirement, quelles que soient les circunstances [...] (1932: 82). Este comporta três características: "le devoir est essentiellement hétéronome; c'est à la lettre et non en esprit que la règle doit être observée; [...] entraîne une conception objective de la responsabilité" (op.cit.: 83).*

- Cada pessoa desenvolve o seu próprio sistema de valores morais, único e pessoal, através de experiências pessoas e de relações interpessoais. Kohlberg entende que os valores morais existem como leis da natureza, dela derivados, externos e independentes das pessoas, grupos ou culturas. A pessoa passa por seis estádios:

> *"1: there is no differentiation between the moral value of life and the physical or social status value [...]. 2: Value of a human life is seen as instrumental to satisfaction of the needs of its possessor or other. Decision to save live is relative to, or to made by its possessor [...]. 3: value of a human lie is based on empathy and affection of family and others toward is possessor. (Value is based on social sharing, community, love; differentiated from instrumental and hedonistic value applicable also to animals) [...]. 4: Live is conceived as sacred in terms of its place in categorical moral or religious order of rights and duties (value is in relation to a moral order, differentiated from value to specific others in family, and so on. Value still partly depends, however, on serving the group, the state, God, and so on [...]. 5: Life value both in terms of its relation to community welfare and in terms of being a universal human right. (Obligation to respect the basic right to life is differentiated from generalized respect for the sociomoral order. General value of the independent human life is a primary autonomous value, not dependent on other values [...]. 6: there is concern about self-condemnation for violat-*

ing one's own principles. (Differentiates between community respect and self-respect. Differentials between self respect for general achieving rationality and self-respect for maintaining moral principles)" (1971: 118-120).

- O valor moral de uma acção, segundo Andrade brota do compromisso de agir de acordo com as regras que são aplicadas por todos (1992: 50).
- Os valores éticos exprimem-se em comportamentos éticos visíveis ou invisíveis, puramente interior, ou seja no íntimo da sua consciência. Os valores éticos são os que têm como pólo o Bem e o Mal (Patrício, 1985: 6). O comportamento ético visível para os outros é o que se designa por comportamento moral, atingindo o seu sentido se estiver de acordo com a consciência. A ética clássica distingue entre a intenção ética e o acto ético, entre a forma e a matéria do acto ético. Não existe acto ético sem intenção. O acto ético é o acto do querer voluntário. Patrício entende por "intenção ética a representação mental do acto ético na sua perfeita consumação" (1985: 7). O acto com conteúdo ainda não existe, mas já é intenção ética. O acto ético compreende a intenção e o conteúdo, ou seja, a concretização da intenção. O homem ético é responsável pelo que teve a intenção de fazer e pelo que efectivamente fez. Neste processo de passagem da intenção ao real, pode acontecer o descuido ético e a culpa ética. O homem ético tem de o ser desde o princípio ao fim do processo ético. Os valores ético-morais servem de guias ou de critérios das acções,

justificando o próprio comportamento ou para julgamentos dos outros. Estes critérios ou guias de acção podem ser mais ou menos exactos, mais ou menos indicativos, prescritivos da acção. Os valores podem ser regras, mandamentos ou simples ideias ou princípios orientadores da acção sem prescreverem comportamentos concretos e pertencem ao domínio do dever e da acção, ou seja, aos imperativos (Patrício, 1985: 7). De acordo com Andrade (1992), os conteúdos dos valores podem estar mais próximos do relativismo e relacionados com as normas convencionais ou com os valores pessoais ou do universalismo e relacionados com os valores básicos e intrínsecos.

- Para Ibáñez (1997) existem valores permanentes que brotam da condição humana, ou seja, do homem ser um ser em relação com os outros, procurando sempre a verdade. Todavia, os valores mudam de acordo com o idiossincretismo de cada uma das pessoas e das mutações operadas no mundo em que vivemos (*op.cit.:* 59).

2.4. Os Valores e a Vivência Humana

Na interpretação de Escámez (1988b) os valores servem, como padrões para guiar a vida dos homens; orientam toda a actividade humana nas situações concretas da vida; mediatizam a percepção que formamos de nós próprios e dos outros; estabelecem as bases para julgar os outros e nós próprios, assim como as diferentes acções realizadas; justificam todo o tipo de influência

que se pretenda exercer em relação aos outros; são expressões idealizadas capazes de satisfazer as necessidades humanas, básicas: biológicas e culturais do ser humano possuidor da plenitude mas não da totalidade (*op.cit.:* 118).

É ainda o autor que estamos a referir que afirma que o sistema de valores, serve de grande plano para avaliar, resolver conflitos e tomar decisões, manter e exaltar a auto-estima e orientar para o autodesenvolvimento do sujeito, ao nível do conhecimento e da autonomia (1988c: 118-119). Já para Barata-Moura os valores constituem:

> *"[...] patrimónios sedimentados de humanidade [...] por representarem marcos e marcas de idealidade que apelam ao transcenso do existente, indiciam corporizações do possível, reclamam e promovem itinerários de transformação" (1997: 130).*

Patrício (1988), defende que o valor é diferente da vivência do valor, sendo diferente também de viver o valor. Vivenciar é viver por dentro, intimamente, saborear, sentir no mais profundo de si mesmo, no mais íntimo da consciência, enquanto que viver é algo mais superficial. A experiência humana dos valores relaciona-se com a capacidade de vivenciar os valores.

Patrício (1985) sustenta que a educação dos valores e dos valores todos (Ibañez, 1997), deve ter em atenção a vertente da vivência, ou seja a capacidade dos educandos vivenciarem profundamente e intensamente os valores. A esta concepção acrescenta Reimão que "os valores dão sentido à nossa existência" (2001:16), impelindo-nos a viver e a viver com convicções que só o são porque o homem deseja que perpetuem, pelo conhecimento e pela vivência. Neste sentido, Ferreira-Alves e Gonçalves afirmam que os valores se consti-

tuem como "metaorganizadores da existência individual e colectiva" (1997:166). E nessa perspectiva, Entonado (1997), diz que a educação em valores terá que basear-se no desenvolvimento das capacidades intelectuais e afectivas pessoais para ser alcançado um grau de maturidade e autonomia na construção do universo valorativo (*op.cit.:* 238). Os valores não surgem como algo feito e acabado mas, "exigen su concreción en un hacer determinado y devienen en una ordenación de la existencia" (Carena, 2004).

O sistema valoral deverá ser suficientemente estável de forma a reflectir a permanência e a continuidade da personalidade caracterizada pela pré-vivência valoral. A estabilidade de qualquer sistema social depende da integração e dos interesses da colectividade e se estes coincidem com os do indivíduo (Escámez, 1988b: 116). Os valores são o núcleo central de todos os procedimentos e decisões da comunidade escolar; são a matriz para a formação e transmissão de opiniões, juízos e comportamentos. Os valores preconizados e vividos na escola influenciam decisivamente a comunicação existente entre os diferentes actores, para que sejam promotores de aprendizagem e desenvolvimento. A comunicação contribui para a formação da comunidade, e esta é, no seu âmago, a própria comunidade, existindo como realidades intrínsecas, indissociáveis (Guanter, 1996). Neto assevera que compreender os valores significa compreender o homem na sua vivência histórica (1990:18).

2.5. A Escola e os Valores

De acordo com Rodríguez a escola deve ser o "lugar de iniciación a la comprensión, a la creatividad y al ejercicio de los valores y de los contenidos fundamentales para este desenrollo de una sociedad democrática" (1997:241).

No relatório de 1985 da O.C.D.E. é referido que os valores e as mentalidades, são veiculados no "currículo oculto" e é muito difícil que não sejam transmitidos na escola, valores morais e assuntos políticos.) Os "valores trespassam toda a educação e devem trespassar toda a escolaridade" (Andrade, 1997:146) e é "função própria da escola" (Reimão, 2001: 16) transmitir valores de forma a existirem campos comuns no agir humano.

Neto defende que os valores recebem em cada situação e contexto contribuições de forma diversa, assumindo matizes diferentes, num processo de reacção surgindo posteriormente valores novos (1990:20) de acordo com o contexto vivido.

A problemática da formação de atitudes é referida no relatório de Faure (1981), ao propor modificações internas nos sistemas educativos que possibilitem o "desenvolvimento harmonioso de todos os elementos no processo educativo – conhecimento, compreensão, atitudes e aptidões – à preocupação de tomar principalmente em consideração os aspectos afectivos e de carácter da personalidade" (*op.cit.:* 269).

Botkin (1979: 35, *cit. in* Escámez, 1988: 12) aposta na formação de atitudes como a chave da educação para o futuro, centrando-se na necessidade de aprendizagem inovadora assente em dois pilares: a) antecipação – simula-

ção mental; b) participação – atitude caracterizada pela cooperação, diálogo e empatia. A educação em valores deve possibilitar a análise dos valores inerentes às acções vividas pelos alunos, de "adecuar su comportamiento a sus valores explícitos o, en todo caso, de ser capaces de analizar sus propias contradicciones" (Entonado, 1997:238).

Escámez (1988) entende que mais do que a aprendizagem de condutas é conveniente a aprendizagem de atitudes e valores, o que constitui um problema prioritariamente educativo. Todavia, o autor adverte-nos de que se trabalharmos somente ao nível das atitudes, os seus efeitos não são duradoiros, do ponto de vista da educação (1988b: 124), mas terão que ser trabalhados ao nível dos valores profundos do ser. Barata-Moura não fala da aprendizagem de condutas, nem de valores, mas adverte ser mais "importante do que hipostasiar valores, é personificar condutas [...] que num quadro axiológico envolvente se moldam, exercem e perspectivam" (1997: 130). Esta ideia é corroborada por Escámez ao afirmar que através da aprendizagem a pessoa vai conformando a sua personalidade a um sistema organizado de valores (1988c: 116). Esta aprendizagem forma predisposições positivas para a conduta.

Escámez (1988a) aponta 3 sistemas de aprendizagem: 1. o formal ou institucional; 2. o não formal, busca dar resposta sistemática e técnica de modo colateral à instituição escolar; 3. o informal, realiza-se no contexto em que se vive: (*op.cit.*:14). As três dimensões da aprendizagem (formal, não formal e informal) obrigam a centrar metas educativas nos novos núcleos, que integram atitudes e valores e que se manifestam como prioritários, dado abordarem a

estrutura profunda do homem (consciência).

Como afirma Valente (1989), a educação em valores deve pressupor a existência de critérios no processo de valoração, para que um valor seja realmente considerado:

> *"escolha livre; escolha entre alternativas; escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; ser capaz de ser elogiado e aplaudido; ser capaz de ser afirmado publicamente; manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é ser frequente e repetir-se" (op.cit.: 140).*

Por outras palavras, o valor tem de ser: escolhido, apreciado e manifestar-se em actuação, pela própria pessoa.

Bloom, Krathwohl e Masia dizem que no processo de valorização existem níveis de assunção dos valores: a) aceitação de um valor; b) preferência por um valor; c) cometimento ou seja a pessoa age convicta da sua crença por um valor (1979: 139 ss.), o que, no entendimento de Ibañez provoca o desenvolvimento da pessoa, dado existir consciência e uma intencionalidade na busca dos valores (1997: 69).

Segundo Escámez (1988b), existe um conjunto de factores que influenciam e configuram as atitudes das pessoas: os contextos como ocupação, situação sócio-económica, religião, estrutura educacional; outros referentes a idade, sexo, posição que ocupa a família, nível de estudos alcançados e os traços da personalidade. Em suma, conforme as palavras deste autor existem três tipos de contextos configuradores de atitudes, Escámez: 1. Sociocultural; 2. Familiar; 3. Escolar (1988a: 19).

Páscua diz que o "educador necesariamente detenta valores y prepara para valoraciones" (1997: 263). Assim sendo, o ensino de valores é um facto, na opinião de Escámez e são transmitidos no processo educativo pelos actos do professor, pelos comentários, pelos debates, pelos livros adoptados, pelos silêncio ou as omissões, pela sugestão de ideias, sucessos, objectos, heróis preferidos pelo professor ou que ele considera importantes (1988a: 17). Tendo em conta esta concepção é necessário que os professores estejam atentos "para a presença dos valores e apetrechados com métodos que promovam nos alunos a descoberta [...]" (Andrade, 1997: 146) dos mesmos. Costa (1994) refere que muitos dos valores que os professores utilizam na relação com os seus alunos, são valores de desempenho, os quais devem de ser entendidos como um guia para uma graduação de confiança e também para os alunos efectuarem aprendizagens.

Páscua refere a existência de cinco tipos de abordagens da educação em valores: "inculcación; desarrollo moral; análisis; clarificación; aprendizaje por acción" (1997: 264). O método de abordagem depende da concepção de valor que se possua. Esta questão é anteriormente tratada por Andrade (1992), ao apresentar o problema da relação dos conteúdos com os métodos de abordagem da educação em valores, referindo que muitos autores referenciam como métodos de abordagem de educação em valores duas metodologias quase que em contraponto: a perspectiva de doutrinação ou inculcação de valores e a perspectiva de clarificação de valores (Berkowitz, s.d.).

Importa, antes de tudo, tornar claro o que significam as palavras *doutri-*

nação, *inculcação* e de *clarificação*. Assim, *doutrinação* significa no dizer do Instituto de Lexiografia e Lexicografia:

> *"divulgação dos princípios tidos como verdadeiros por um determinado sistema ou teoria filosófica, política, literária, religiosa ou outra, através da qual se pretende orientar a acção de uma pessoa ou angariar adeptos para esses sistema. Ensinamento da fé, dos dogmas e do culto da Igreja Católica, ensinamento do catecismo" (2001: 1313);*

A palavra *inculcação* significa dar indicações a respeito de valores; indicar; recomendar; sugerir; propor; fazer-se aceitar; impor-se (Porto Editora, 2003: 929) e o termo *clarificação* significa nas palavras do Instituto de Lexiografia e Lexicografia "acção ou resultado de elucidar, de tornar inteligível, claro ≃ elucidação, esclarecimento" (2001: 836).

Segundo Andrade (1992) existem dois tipos de doutrinação: a) *doutrinação extrema* – procura impor valores ou hierarquias de valores que violam as convicções ou valores pré-existentes no quadro de referências da pessoa; b) *doutrinação conformista* – procura inculcar, na pessoa, os valores ou hierarquias de valores comummente aceites pela sociedade, da qual se faz parte. Parece ter alguma legitimidade, este tipo de doutrinação, mas perde-a ao não ter em conta a natureza racional dos valores, devido às estratégias utilizadas. Caracterizada pela imposição de valores exteriores à pessoa ou de comportamentos relacionados com valores, através de diversas estratégias, na maior parte dos caso acidentais, que segundo este autor " vão desde a recompensa e punição, passando pela exaltação e o exemplo, até à simples troça ou mesmo ao diálogo dirigido" (*op.cit.*: 72) e que impedem o desenvolvimento harmonioso

do pensamento racional.

Costa apresenta como possíveis as seguintes estratégias ou vias de doutrinação:

> *a) "Modelagem – o exemplo do professor que modela; b) Persuasão através de argumentação (inculcação); c) Limitação das escolhas dos alunos; d) Inspirar, com peças dramáticas e situações emocionais, e) Regras; f) Dogmas; Apelo à consciência, aumentando os sentimentos de culpa. [...]" (1994: 27).*

Para Escámez existem três tipos de conformação de valores e atitudes: *a) interiorização* – a pessoa faz seus, o sistema de valores; *b) identificação* – a pessoa identifica-se com os valores existentes; *c) aceitação* – a pessoa aceita os valores vigentes (1988a: 19).

Posteriormente, Rodríguez (1997) entende que os valores devem de ser "nominados, [...] expuestos, [...] clarificados, [...] e revisados" (*op.cit.:* 243), não referindo, no entanto como se realiza este processo.

Por oposição à imposição de valores, surge a metodologia da clarificação de valores ligada ao personalismo (Lickona, 1991). A metodologia de clarificação de valores favorece o personalismo e consequentemente o relativismo (Andrade, 1992, cf. Estanqueiro, 2001). A clarificação de valores consiste em ajudar a pessoa "a descubrir la realidad de su orientación, de sus ideales, para alcanzarlos una vez reconocidos y aceptados, o cambiarlos [...]" (Rodríguez, 1997:264). Os métodos reduzem ao mínimo o papel do professor, que surge como facilitador das posições dos alunos, não impondo valores nem opiniões, não provocando conflitos e nem colocando ênfase em aspectos cognitivos. As

estratégias mais utilizadas são o diálogo fomentador de respostas clarificadoras e indicadoras das opiniões e sentimentos dos alunos, a eleição entre duas alternativas e a hierarquização (Páscua, 1997). Na perspectiva de Marques (1997), o professor não se sente obrigado a identificar nem o seu sistema de valores, nem a sua hierarquização o que provoca a diversidade e o relativismo de que fala Andrade (1992). A metodologia de clarificação de valores possui aspectos positivos e aspectos negativos (Marchand, 2001). O principal aspecto positivo é o de ajudar os alunos a reflectirem sobre valores. A ligação entre o valor defendido e a acção desenvolvida ou a desenvolver sofreu desde logo críticas: 1) confusão frequente entre problemas comuns e questões éticas importantes; 2) indiferenciação entre o gostar de fazer e o dever fazer; e 3) relativismo moral, ou seja inexistência de hierarquização do sistema de valores (2001: 7). Raths, Harmin e Simon, apresentam exemplos de algumas características que a metodologia de clarificação de valores indicou para as respostas clarificadoras:

> *«1- Evita a moralização, a crítica, dar valores ou avaliar. (...) 3 - É persuasiva e estimulante, mas não insistente; permite que o aluno decline participar se ele/a assim o desejar. (...) 6. Usualmente, não se caracteriza por uma longa discussão; sem hesitar, frequentemente corta a discussão num certo ponto. (...) 9 - As respostas clarificadoras são usadas nas situações onde não existem «respostas certas»" (1978: 55, cit.in Andrade, 1992: 73).*

Andrade (1992) estabeleceu relação entre os dois métodos: doutrinação e clarificação, os quais também visam conteúdos diferentes respectivamente: universalidade e relatividade, concluindo que a alternativa à doutrinação não pode ser a clarificação, nem vice-versa. Este autor (1992 e 1997) propõe o con-

flito como método de abordagem dos valores, ao nível interpessoal e intrapessoal. O conflito visa alcançar "uma posição moralmente melhor ou um curso de acção também moralmente melhor" (1992: 78). Buxarrais (2003) considera o conflito de valores como um elemento favorecedor da aprendizagem. Neste texto é enunciada de forma esquemática, por Andrade, uma metodologia de abordagem da educação de valores, embora advirta que poderá não ser cumprida nem a sua ordem nem todos os passos:

> *" I – **Preparação***
> *Reconhecimento da ocasião para tomar uma decisão ou uma posição num conflito.*
> *Identificação das alternativas de decisão ou das posições em conflito.*
>
> ***II – Identificação***
> *Identificação dos conhecimentos, informações e competências necessários.*
> *Identificação dos valores envolvidos no conflito entre as decisões alternativas ou entre posições.*
> *Identificação das causas entre as decisões alternativas ou entre as posições em termos de:*
> *a) Critérios relevantes;*
> *b) Hierarquias de valores.*
>
> ***III – Avaliação e afirmação***
> *1. Avaliação das alternativas de decisão ou das posições identificadas:*
> *a) através da apresentação ou descoberta de situações análogas;*
> *b) pondo-se no lugar do outro (no lugar dos que são afectados pela decisão, ou no lugar dos que defendem a(s) outra(s) posição(ões);*
> *c) universalizando as consequências.*
> *2. Afirmação e fundamentação da escolha de um valor ou hierarquia de valores;*
> *a) relacionando esse valor ou hierarquia de valores com as decisões ou com as posições;*
> *b) escolhendo e afirmando a posição que é considerada moralmente melhor.*
>
> ***IV – Decisão e acção***
> *1. Afirmação do compromisso de agir de acordo com a decisão escolhida.*
> *2. Elaboração de um plano de acção.*
> *3. Implementação de um plano de acção.*
> *4. Avaliação da decisão e da acção.*
> *5. Consideração de um novo curso de acção" (1992: 84).*

Andrade (1997) também apresenta o tipo de situações que tornam oportuno a educação de valores e ainda os momentos em que devem ocorrer, assim no que concerne às situações:

- As situações de conflito intrapessoais exigem uma hierarquização dos valores.
- As situações de conflito interpessoais necessitam de uma decisão sobre qual a melhor hierarquia a usar, o que conduz à avaliação.
- Os conceitos e os critérios tidos como importantes durante a análise condicionam a hierarquização dos valores nos conflitos intrapessoais;
- O critério usado nos conflitos interpessoais é a universalidade da hierarquia (*op.cit.*: 149-150).

No que respeita aos momentos ou aspectos essenciais: 1. Identificação dos valores em conflito: a) dar nome aos valores; b) explicitação de uma generalização e dos critérios importantes e c) relacionamento da generalização com a hierarquia dos valores. 2. Avaliação da(s) hierarquia(s): a) apresentação de situações análogas de forma a procurar identificar qual a hierarquia que melhor resolve o conflito; b) universalização das consequências possíveis perante o modo de agir e c) assumindo o lugar dos que adoptam posição contrária (*op.cit.:* 150).

Os professores adoptam ante a formação em valores um dos seguintes

procedimentos: a) inculcação nos estudantes de certos valores que percebem como correctos e que consideram como bem estabelecidos e aceites pela sociedade; b) não querer abordar por temer o adoutrinamento do estudante e temer a reacção da comunidade; c) crer que compete à família ou à Igreja a transmissão de valores; d) que se devem centrar somente nos conteúdos instrutivos, o que no entender de Hoz "prescindir de los valores es quedarse a medio camino en la educación" (1996:42) e e) ignorância de procedimentos (Escámez, 1988a: 17).

Na acepção de Hoz o mundo dos valores tem particular interesse na formação dos professores, uma vez que é nesse mundo que se concentra o sentido da acção educativa (1996: 42). Spring (1974, *cit. in* Escámez, 1988c) demonstrou que a influência valoral do professor pode ser fomentada na sala de aula, e afecta o rendimento académico sentindo-se os seus efeitos a longo prazo. O professor é uma pessoa relevante para o aluno influenciando a sua conduta (*op.cit.*:124).

Acrescenta ainda Hoz (1996) que um professor que admita abordar a temática dos valores traz ao de cimo o conhecimento da pessoa como ponto de referência em que as inter-relações de conhecimentos se convertem em elementos activos da vida pessoa. Um valor ao ser promovido nos alunos já se deve ter realizado no professor, no qual deve existir um sistema de valores claros como ponto de referência para a acção educativa (*op.cit.:* 42-43). Nesta linha, Ibañez sustenta que se os valores não forem vividos não possuem qualquer relevância, restando-lhe uma "mera consideración teórica, o en un acto

escolar irrelevante" (1997: 70).

Buxarrais (2003) aponta como requisitos as seguintes capacidades, para que possa exercer *funções:*

> *- "Capacidad de crear un clima escolar adecuado , en el que se favorezca el intercambio y el diálogo [...]. "*
> *-"Capacidad de crear situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en que se sitúa e alumno y q le produzcan cierta insatisfacción, siempre y cuando se establezcan los cauces para la satisfacción del problema" (cf. Lickona, 1991).*
> *- "Capacidad de escuchar, de aconsejar y de ayudar en la formación".*
> *- "Capacidad para construir un modelo teórico propio y adaptado a la situación educativa concreta [...]"*
> *- "Capacidad de animar a los grupos y de analizar su funcionamiento, de comprender el sentido y la dinámica de las situaciones que se plantean en las aulas."*
> *- "Capacidad de trabajo sobre la propia persona y de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente."*
> *- "Capacidad de tender hacia la neutralidad pedagógica."*
> *- "Capacidad para diseñar actividades particulares tendentes al desarrollo de la confianza en sí mismo por parte del educando."*
> *- "Capacidad para dirigir discusiones morales."*
> *- Capacidad para poseer un autoconcepto ajustado y positivo [...]."*
> *- Capacidad para afrontar situaciones potencialmente conflictivas [...]". (op. cit. 20-23)*

O professor, no parecer de Escámez (1988c), deverá ser formado em quatro âmbitos, de forma a adquirir as capacidades também referenciadas por Buxarrais:

- Criação de um clima adequado na sala de aula. O clima criado influência fortemente nos valores que os alunos possam adquirir, sendo necessário a existência de muitas ideias e liberdade de expressão. É necessário que se cumpram três condições, no processo de interacção entre professor e aluno: a) aceitação de cada uma das respostas dos alunos; b) enfrentar os riscos da sua própria posição; c) abertura a demonstrar pen-

samentos e sentimentos;

- Condução das discussões – organizar um debate aberto e cuidar para que a discussão não tome uma direcção ou outra. É conveniente formular perguntas antes mesmo de emitir juízos de valor, assumindo-os depois da discussão e das opções decisórias estarem tomadas. A discussão valoral pode surgir de várias maneiras: a) planeadas, estruturadas por iniciativa do professor; b) ocasionais, partindo de acontecimento ocorridos; c) prevendo acontecimentos que possam vir a ocorrer;
- Selecção dos tópicos e dilemas morais é fundamental para que os alunos possam construir o seu sistema valoral (Lickona, 1991). Neste sentido é necessário que o professor desenvolva alguns "skills" (Alarcão e Tavares, 1987; Alarcão, 1996), nomeadamente, no que toca à organização de questões que façam o aluno consciente dos seus sentimentos, pensamentos e condutas (Escámez, 1988c);
- Ajuda para que os alunos realizem valorizações e tomem decisões. O que torna moralmente melhores as acções são as razões que fundamentam a decisão. Ensinar o processo de avaliação aos alunos é fornecer aos alunos instrumentos valorais para que se analisem e explorem a eles mesmos. O processo inclui: a) identificação de valores; b) distinção dos outros valo-

res; c) examinar as suas consequências; d) assinalar as zonas conflituais e as possibilidades de solução das mesmas; e) estabelecer conjuntos valorais coerentes.

O processo a seguir por parte do professor pode ser o seguinte: a) estimular os alunos a manifestarem os seus valores e sentimentos; b) promoção da clarificação dos valores e suas dimensões afectivas; c) entusiasmar o aluno a explorar alternativas comportamentais que sejam consistentes com os valores e sentimentos expressos (Escámez,1988b).

Andrade (1992), menciona a necessidade de o aluno adquirir competências de tomada de decisão, que envolve o juízo de responsabilidade, ou seja, o compromisso de agir de acordo com o juízo moral. Este juízo de responsabilidade exige a efectivação de um plano de acção, sua implementação e avaliação. No decorrer das actividades educativas pode acontecer que seja planificado um plano de acção, mas que não seja possível a sua execução, nem a consequente avaliação, muito embora o aluno tenha efectuado todos os raciocínios correspondentes e pensado em todas as consequências positivas e menos positivas das suas decisões. Para que este processo se possa desenvolver harmoniosamente é necessário a existência de um clima de respeito, de escuta, de negociação e de aceitação entre todos os intervenientes, professores e alunos. A comunicação é um dos factores importantes no desenvolvimento do processo de valoração. Hoz considera que não é necessário recorrer a outras actividades para além dos programas escolares já estabelecidos de forma a

realizar a promoção valoral (1996: 42). Mas, do ponto de vista das instituições educativas, devem ajudar os jovens a identificar e a clarificar os seus próprios valores, para que tomem decisões autenticamente suas (Escámez, 1988a: 17) e para que a transformação e renovação pessoal sejam harmoniosas. O processo de valoração requer procedimentos educacionais, reflexivos, vivenciais e avaliativos. A pessoa vai construindo o seu sistema de valores tendo em conta a reflexão técnica-crítica-avaliativa sobre a sua vivência e vivência das pessoas que a rodeiam. Faure afirma que "o homem completa-se na e pela criação" (1981: 233). O ensino deve preparar os jovens para viverem num mundo caracterizado pela rapidez e complexidade da mudança, mas simultaneamente também deve facilitar e orientar essa mesma mudança (Relatório da O.C.D.E., 1985: 197). Posteriormente esta ideia foi reforçada ao atribuir à escola uma função moral e social (Relatório da O.C.D.E. de 1990: 165), conferindo à educação a libertação de "todas as potencialidades criadoras da consciência humana" (Faure, 1981: 233).

Exercem poder configurador: o ideário da escola, "la ideología del profesor, los comportamientos que sustenta, el lenguaje de los libros escolares y todo el conjunto de normas, reglas y rutinas" (Escámez, 1988a: 21).

3. O IDEÁRIO DA ESCOLA

A missão primordial do ensino, conforme é dito no relatório da O.C.D.E. (1985), é atribuir certos valores e transmiti-los. Esta missão é semelhante à

função de fornecer conhecimentos teóricos e práticos necessários às pessoas.

Suaréz denomina o ideário de "missão-visão" (1999: 7) da escola, "ou seja, a razão de ser da escola (M) e a imagem que desejamos que a sua actividade alcance futuramente (V)" (1999: 7). Karlöf entende que a missão designa "a finalidade ou a razão de ser" (1994: 145) da organização. Dacal (1986), assegura que o carácter próprio de uma escola constitui o conjunto de princípios em que se baseia o projecto educativo. À comunidade educativa cabe a sua aplicação e evolução.

Pode-se afirmar que o conteúdo da missão a seguir, assenta, segundo Karlöf nos seguintes aspectos: a) deve ser relativamente fácil de definir; b) deve ser relativamente fácil de comunicar; c) deve ser baseada nas necessidades formativas dos alunos e dos professores; d) deve ser fácil de responder à pergunta: porque é que alunos e professores gostam de pertencer à escola? (1994: 130).

Santos compreende o ideário como:

> *" um conjunto de valores mais genuínos de uma comunidade local, social, educativa e em cujo seio se podem incorporar novos valores e ideias de progresso, de sucesso, de mudança, de realização e de felicidade, no sentido em que são desejados, procurados e alcançados pelo menos por uma maioria de autores ou intervenientes de uma comunidade educativa" (2000: 36).*

Na perspectiva de Santos o ideário dá força e segurança às metas do projecto educativo (2000:37). O ideário é dinâmico, contém em si o germe da força dos valores e dos ideais, fazendo-os emergir nas relações humanas, nas actividades educativas realizadas, na inovação-mudança querida e realizada,

nas rotinas instaladas e desejadas, na formação da comunidade educativa,...

Rey e Santamaría (1992) apresentam, por sua vez, as características do ideário:

> *"es una definición ideológica del centro que afecta al ámbito educativo de los valores y creencias [...]; b) su existencia es atribución de los titulares, que deben ponerla en conocimiento de la comunidad escolar. Esto nos puede llevar a dos conclusiones: 1ª un ideario puede ser externo al centro" (op.cit.: 53).*

Se o ideário não for uma actividade externa, será pelo menos uma actividade anterior à planificação realizada na organização-escola; "2ª un ideario no es elaborado por la comunidad escolar, que se limita a su aceptación en el momento al solicitar matricula en el centro" (1992: 53). A capacidade do ideário se tornar realidade é maior no que toca aos aspectos educativos ou aos aspectos formativos do ensino e menor no que respeita à simples transmissão de conhecimentos, onde as diferenças entre ideários são muito pequenas. O ideário pode condicionar toda a planificação da escola, ao existirem rotinas/actividades conducentes com o ideário da escola, nas quais professores e alunos participam. Contudo, os mesmos autores também advertem, para o facto de que los profesores:

> *" no son libres para manifestarse en el ámbito de sus propios valores si estos disienten de la institución, los currícula son explicados de acuerdo con el dogma" (1992: 54).*

Todavia, a existência de um ideário, não é garantia de que a transmissão de valores e crenças se realize. A vivência terá que trespassar o âmago de quem o transmite para que quem o recebe sinta que vale a pena viver segundo

esses valores e crenças.

Suárez adverte para a necessidade de previamente ser planificado o processo de elaboração do ideário, identificados os recursos humanos e materiais imprescindíveis e o tempo previsto para a sua elaboração. Na elaboração do ideário é necessário ter em conta três aspectos importantes: a) a leitura e análise de documentos já existentes (nomeadamente: declarações de carácter social e direitos sociais, características da escola, sistema educativo oficial, organismos internacionais, ideias pedagógicas, experiências realizadas); b) investigação do contexto em que a escola se insere (no que concerne ao contexto sócio-económico e cultural); c) informação que os actores educativos podem oferecer (base de dados sobre as instalações da escola, as famílias, os alunos, os professores, o pessoal administrativo, as auxiliares de acção educativa e a direcção (1999: 45-46).

Rey e Santamaría esclarecem que, de acordo com a legislação espanhola, os professores devem respeitar o ideário, mas:

> *" no obliga, ni moral ni jurídicamente, a los profesores a su cumplimento, a hacer apología o adoctrinamiento, si bien sí impide el ataque al mismo o una actitud contraria en sus actividades educativas; no obliga al profesor a impartir conocimientos en una determinada dirección que contradigan el rigor científico" (1992 : 53).*

4. O PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA

Segundo as palavras de Cró o projecto é uma "tarefa aceite pelo grupo e posta em execução por todos" (1994: 154), baseando-se numa concepção construtiva do saber, concretizada na interacção dos diferentes actores tendo

por fim a concretização de uma finalidade comum.

Os projectos apresentam algumas características comuns: possuem metas predefinidas, são orientados por objectivos, fundados numa planificação rigorosa, que define uma programação, descrição dos recursos humanos e materiais necessários e calendarização, prevê ainda uma avaliação do cumprimento dos objectivos. A pedagogia de projecto exige do professor uma atitude permanente de descoberta, de criatividade, de empenho e de reflexão. O professor terá que assumir o papel de reorientar a acção, lançar pistas, convidar e de imprimir uma determinada dinâmica previamente decidida em grupo. Conceber um projecto implica um olhar novo sobre a realidade complexa (Boutinet, 1992: 228)

Em Portugal, a possibilidade das escolas possuírem um projecto educativo próprio, é pela primeira vez consignada no Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro, no seu artigo 33º, em que é afirmado que "cada escola particular pode ter um projecto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado". É no âmbito do projecto educativo que as escolas particulares "podem funcionar em regime de autonomia pedagógica" (Artigo 34), consistindo esta "na não dependência de escolas públicas quanto a: a) Orientação metodológica e adopção de instrumentos escolares; b) Planos de estudo e conteúdos programáticos; c) Avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização; d) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações. 2 - O parale-

lismo pedagógico consiste na não dependência de escolas públicas quanto ao disposto nas alíneas a) e c) do número anterior" (Artigo 35º).

O Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho, refere no Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias, no ponto 28.3 (capítulo I – Do Conselho Pedagógico) que compete à secção de formação "apoiar e acompanhar projectos educativos". Parece-nos que o normativo aponta para projectos educativos elaborados por professores no âmbito do estágio pedagógico.

Somente após a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro) é referenciada a necessidade de existência do projecto educativo relativamente às escolas públicas, e sempre em ligação estreita com o regime de autonomia.

Ao longo do tempo encontram-se algumas achegas normativas que ajudam a clarificar o entendimento do projecto educativo:

- O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, (artigo 2, ponto 2) afirma que o projecto educativo se traduz "na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares".
- O Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio faz algumas referências ao projecto educativo, nomeadamente: no artigo 8º. 1. "compete, genericamente, ao conselho de escola [...] d) Aprovar o projecto educativo de

escola [...]"; no artigo 17º. 1. "das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico [...]; compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola [...] o projecto educativo da escola [...]"; e mais acrescenta a alinha c) do artigo 32º ao referir que "compete genericamente, ao conselho pedagógico [...] elaborar e propor o projecto educativo de escola". Ao analisarmos o texto do Decreto-Lei detectamos quem possui competências para elaborar, propor, e para o aprovar, ou seja o Escola Pedagógico e o Escola de Escola. Cabe aqui referir que o director executivo é o elo de ligação entre estes órgãos.

- O anexo, ao Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho, apresenta o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. Neste regulamento, a alinha a) da medida 5, ao abordar o desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos em áreas prioritárias menciona: "é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como visível da especificidade e autonomia da organização escolar". Esta medida, inserta neste despacho esclarece o que o legislador pressu-

punha ser um projecto educativo e pedagógico, quem o deve elaborar e quem deve ser mobilizado na sua concretização.

- O Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho, no seu ponto 3.1., afirma que "o reforço da autonomia das escolas deve pressupor a construção da sua própria identidade, pelo que: [...] os jardins-de-infância e os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário devem proceder à elaboração ou reformulação dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos, definindo as prioridades da acção educativa a desenvolver e as modalidades de organização que se adeqúem à realidade concreta da sua comunidade educativa; 3.2 – Compete ao conselho escolar ou ao conselho pedagógico dos estabelecimentos de ensino a iniciativa de elaborar ou reformular o respectivo projecto educativo, podendo ser constituído um conselho consultivo para apoio à sua elaboração".
- O artigo 3º, ponto 2, alínea a), do anexo ao Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, afirma que se entende por "projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; o artigo 7.º diz que "a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica da conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas,

por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes".

- A Lei nº 24/99 de 22 de Abril a qual aprova a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no artigo 17.º, ponto 1. declara que "ouvido o conselho pedagógico, compete à direcção executiva: a) Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola".
- O Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro artigo 4, ponto 1, alínea f) diz que compete ao Conselho Municipal de Educação a "apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município" no âmbito do ensino público.

Como atrás afirmámos, o projecto educativo aparece referenciado nos normativos portugueses em estreita ligação com o regime de autonomia e descentralização, à excepção do o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação inserido no Despacho 113/ME/93 de Junho. Para Barroso (1996) a autonomia é um campo de forças onde se equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local". Este é um conceito "construído social e politicamente pela interacção dos diferentes actores organizacionais [...] e que ela não existe sem o reconhecimento da "autonomia dos indivíduos" que a compõem [...] no uso das margens da autonomia relativa" (*op.cit.:* 20). A escola incrementa a autonomia através das relações de interacção sistémica que estabelece "*ad-intra*" tendo em atenção

as "características, necessidades, recursos, informações dos próprios elementos que a constituem": alunos, professores, funcionários, tutores educativos e "*ad-extra*" com outras organizações do meio envolvente com quem interage (Macedo, 1991: 132). Na interpretação de Barroso (1992:30) e de Macedo (1991: 86) o projecto educativo define a autonomia, determinada pelo processo de ajustamento das normas nacionais e pelo grau de alargamento das relações da escola. É também definida pela capacidade dos diversos actores se organizarem de forma a conceberem, elaborarem e realizarem o projecto educativo. Trindade assevera ser importante, os professores participarem na escola em quatro vertentes:

- *"na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo;*
- *na organização, gestão e administração do estabelecimento de ensino e na elaboração, cooperação ou participação em estudos e projectos de intervenção ou investigação"(2003: 1087).*
- *no desenvolvimento profissional, em que se valorizam competências do "aprender a aprender" numa perspectiva de formação ao longo da vida. Privilegiam-se as competências da reflexão sobre as práticas, de procedimentos deontológicos e do trabalho em grupo;*
- *nas relações com a comunidade – os professores devem adquirir competências para a integração das suas tarefas educativas nos valores e práticas sociais da comunidade e integrar valorizando os saberes da comunidade nas suas práticas pedagógicas (cf. op.cit.: 1087).*

O projecto educativo de escola é um instrumento útil "como elemento fundamental, para orientar y facilitar la gestión escolar" (Antúnez, 1991: 8). O autor enumera e define "las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución" (op. cit.:11). Mas não basta que exista um documento bem escrito e que não tenha exequibilidade. É necessário que a prática seja orientada por critérios comuns (Rey e

Santamaría, 1992: 154). Antes de tudo, o projecto educativo é um processo concretizado na prática educativa e na motivação que os diferentes actores possuem em aplicá-lo (Rey e Santamaría, 1992: 156). É na reflexão conjunta que a escola identifica os seus próprios problemas, define os seus objectivos a curto, médio e longo prazo e enuncia estratégias de forma a atingir os seus objectivos. Este processo tem que ser feito necessariamente, por diferentes parceiros, entre os quais os professores (Rey e Santamaría, 1992: 158).

Cada escola tem uma lógica de funcionamento, resultante

> *"da discussão e análise dos vários problemas e aspirações da escola (identificados previamente) à luz dos princípios e modelos de orientação educativa dos diferentes intervenientes – professores, alunos, pais, autarquia... – [...] capaz de congregar coerentemente a vida da escola" (Macedo, 1991: 136).*

O princípio organizador da escola, deverá ser um princípio de justiça, muito embora existam lógicas diferentes, a que corresponde modelos de escola diferentes: lógica cívica (preponderante na escola publica); lógica doméstica (prevalecente na escola comunidade educativa, em que os valores vividos são a confiança e no diálogo concordatário existente entre os diferentes actores); lógica industrial (dominante na escola-empresa, cujos valores dominantes são a eficácia e a eficiência) (Macedo, 1995: 127).

Possuir um projecto educativo, é no entender de Barroso:

> *"ter um alvo estratégico, uma ambição, uma visão do futuro assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos. Para gerar um projecto é preciso construir consensos, entre os diferentes elementos que constituem a escola, compatibilizando as normas nacionais e os projectos individuais e de grupo. Esta construção de consensos deve ser orientada para a acção e deve ser mobilizadora das energias dos membros da organização. Gerar um projecto de escola exige uma liderança forte e mediadora dos conflitos e divergências, no quadro de*

uma gestão participativa" (1992: 38).

Rey e Santamaría (1992) apresentam algumas características do que projecto educativo deve ser: a) desejado; b) instrumento necessário com projecção de futuro, para os professores clarificarem as planificações e formas de actuação e para a gestão promover a eficácia e a persecução dos objectivos pretendidos; c) claro; d) conciso, e) operativo; f) processo assente na investigação-acção: aberto, dinâmico e flexível; g) colectivo e consensual; h) planificado para durar de acordo com a concretização dos objectivos; i) actua de forma coerente sobre a prática docente tendo em vista melhorá-la, dotando as escolas de eficácia necessária para alcançar os objectivos pretendidos (*op.cit.:* 160-163).

O trabalho de projecto proporciona ao aluno o desenvolvimento de comportamento e de atitudes tais como: aprender a observar, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a seleccionar dados, a autonomizar-se, a resolver conflitos cognitivos e relacionais, a ser criativos, a empreender, a manter e a terminar tarefas, a formar espírito crítico e a vontade na execução dos compromissos pré-determinados e a abrir-se ao mundo que a rodeia. Os alunos aprendem a conhecer as suas potencialidades e as potencialidades dos outros membros do grupo. A pedagogia de projecto ajuda os alunos individualmente e ao grupo a progredirem nas tarefas (Ferreira e Santos, 1994: 50 e Cró, 1994: 155).

Uma das etapas importantes do projecto é a avaliação. Cada um dos

alunos deve avaliar a sua participação no projecto e a forma como o trabalho se realizou (Cró, 1994: 155). Barroso considera que "gerir e avaliar o projecto é o mesmo que gerir e avaliar a organização em que se desenvolve" (1992: 42), conferindo-lhe a impossibilidade de o projecto se cristalizar ou de se desactualizar, permitindo proceder a reajustamentos sistemáticos do projecto. Esta reavaliação sistemática é muito importante se se tratar de um projecto a longo prazo. Na mesma obra, Barroso propõe uma metodologia avaliativa do projecto, a começar pelos planos anuais (operacionais) e estendendo-se ao próprio projecto em si. Refere ainda, a importância de existirem "outros processos de análise do funcionamento do projecto como a monitorização e a auditoria" (1992: 43).

No dizer de Costa (1995; 1996), o projecto educativo só tem sentido numa escola com autonomia curricular, pedagógica e financeira. O projecto educativo é bipolar e é em simultâneo um instrumento imposto pela administração central mas simultaneamente ele só terá sentido se for desejado e querido pela comunidade educativa, exigindo inovação nos actos e factos que necessitarem de ser mudados e mantendo as rotinas que necessitem de permanecer. Os projectos educativos devem de ser definidos em função dos contextos e das necessidades dos diferentes elementos da comunidade educativa. Ao ser desenhado um projecto educativo temos "que partir de una panorámica axiológica claramente establecida, y diagnosticar las preferencias y las estimaciones vigentes en el medio en que nos desenvolvemos" (Ibáñez, 1997: 66). Gerar e definir um projecto são duas faces da mesma realidade. "Gerar um projecto"

relaciona-se com o "processo de identificação de princípios, valores e políticas que orientam a acção da escola" e "definir um projecto" liga-se com o "seu conteúdo e às características que fazem dele um documento orientador sobre as metas e estratégias da escola" (Barroso, 1992: 39). A metodologia do trabalho de projecto realiza-se através de uma pesquisa centrada em problemas, existindo interacção entre a teoria e prática (Ferreira e Santos, 1994). No que respeita à gestão do projecto deve-se ter em conta que: a) elaboração colectiva do projecto exige uma gestão colectiva do tipo participativo e uma liderança eficaz; b) elaboração do projecto e consequente elaboração dos planos de acção ser uma tarefa complexa ao nível de técnicas de gestão, planificação e dinâmica de grupos. Sobre este aspecto, Canário (1992) salienta que todo o processo de elaboração do projecto educativo possui uma componente negocial em permanente actividade (*op.cit.:* 116); c) projecto não é um plano de acção, mas que pode traduzir-se em vários planos operativos (Barroso, 1992: 42).

Enquanto documento escrito, o projecto educativo deve ser uma referência interna e ao mesmo tempo um meio de afirmação no exterior da escola. Deve ser orientado para a acção, mas centrado na função principal da escola, apresentando os princípios, os elementos de diagnóstico, as estratégias e as metas que permitirão à escola realizar a sua missão tendo em conta: as normas nacionais, a especificidade da escola e do meio, os interesses e as estratégias dos diferentes actores (Barroso, 1992: 39; cf. Madeira, 1995). O projecto educativo consta das seguintes partes: "a) características y definición del centro; b) Objetivos que pretende alcanzar el centro; c) Estructura organizativa del

centro" (Rey e Santamaría, 1992: 152). Apontam, ainda, algumas questões para elaborar um projecto educativo, tendo por base a experiência de Neill (1976), "a) ¿de qué centro se trata?; b) ¿Qué pretende; c) ¿Con qué normas y organización?; d) ¿Qué se aprende en el centro?; y e)¿Como se aprende?" (*op.cit.*: 168).

A partir destas questões anteriormente formuladas, Rey e Santamaría apresentam em esquema as diferentes partes que, em seu entender, compõem um projecto educativo, e que apresentaremos no que concerne ao objecto em estudo:

> *"A. Fase previa o condicionantes del proyecto*
> *1. ¿ Dónde estamos y a quién nos dirigimos? (entorno y características del alumnado). Documento de uso interno para el centro*
> *B. Proyecto educativo*
> *2. ¿ Quién somos? (senas de identidad)*
> *2.1. Características ideológicas*
> *ideario en los centros concentrados o privados*
> *neutralidad ideológica o pluralismo en los públicos*
> *[...]*
> *2.12. Actividades complementarias y servicios que ofrece el centro*
> *3. ¿Qué queremos conseguir a nivel educativo?*
> *3.1. Metas educativas que pretende el centro u objetivo tendencia*
> *3.2. Valores concretos que, prioritariamente, fomenta el centro*
> *3.3. Hábitos e conductas que fomenta*
> *¿qué pretendemos a nivel de aprendizaje?*
> *4.1. Tipo de aprendizaje*
> *4.2. Optativas que ofrece el centro y su relación con el aprendizaje que pretende*
> *4.3. Niveles de exigencia*
> *capacidad que se pretende conseguir con el aprendizaje*
> *criterios de evaluación*
> *criterios de promoción*
> *4.4. Orientación del aprendizaje*
> *tratamiento de las dificultades del aprendizaje*
> *planteamiento de refuerzos y recuperaciones*
> *5. ¿Cómo lo conseguimos?*
> *5.1. Relaciones profesor-alumno*
> *características esenciales de la organización interna de la clase*
> *el papel del tutor en la relación profesor-alumno, centro-familia*
> *forma de autoridad en el centro*
> *5.2. Normas de funcionamiento fundamentales do centro*
> *control de asistencia, puntualidad y disciplina*

control del aprendizaje del alumno: número de evaluaciones e información sobre las mismas
6. ¿Con qué métodos? (metodología
6.1. Metodología especifica del centro
6.2. Educación individualizada o personalizada
6.3. Tratamiento que se da a las actividades extraescolares
6.4. Trabajo en grupo
7¿Con qué características de funcionamiento y con qué estructura organizativa?
7.1. Formas de participación de los distintos miembros de la comunidad escolar de la comunidad escolar: consejo escolar
de los profesores [...]
de los alumnos [...]
de los padres [...]
de la clase [...]
7.2. Formas de organización de trabajo en equipo de los profesores para conseguir el aprendizaje:
seminarios, departamentos, equipos docentes (ciclo, curso, nivel...)
departamentos específicos: de orientación, de actividades extracurriculares, etc.
de evaluación: juntas de evaluación
7.3. Relaciones del centro con el entorno
8. Características del presente proyecto
8.1. Cómo y Cuándo fue elaborado el proyecto
8.2. Vinculación de la comunidad educativa al mismo
8.3. Compromiso de los profesores con el mismo
8.4. Procedimientos de modificación del proyecto" (1992: 182-184).

Para a elaboração do projecto educativo, existem alguns critérios fundamentais: a) aproveitar a motivação dos professores; b) organizar a participação para que não gere frustração; c) não prefixar o tempo de elaboração; d) analisar o ritmo de elaboração; e) estabelecer uma organização adequada ao ritmo da elaboração; f) planear o momento de realização de forma a não sobrecarregar de trabalho; g) planear quais os actores que o realizam, implicando todos os membros da comunidade educativa (Rey e Santamaría, 1992:188). A seguir à elaboração do projecto educativo devem ser seguidos os seguintes passos: a) publicação e dar a conhecer o projecto; b) dar o documento a todos os elementos da comunidade educativa; c) proporcionando diálogos de apro-

fundamento sobre o projecto educativo entre os diversos membros; d) entregando aos novos membros que integram a comunidade educativa e estabelecer diálogos de reflexão; e) recordar periodicamente as linhas mestras do projecto e encetar propostas concretas para a sua execução; f) planificar as actividades educativas de acordo com as directrizes do projecto educativo; g) dar a conhecer o projecto educativo aos alunos, pais e encarregados de educação que chegam de novo à escola (Rey e Santamaría, 1992).

Os valores assinalados no projecto educativo servem para ajudar na concretização dos projectos curriculares num triplo sentido: "la contextualización conceptual, las opciones metodológicas y la propia elaboración y diseño de materiales siempre impregnados de los consensuados valores" (Entonado, 1997: 236). E também, para a alcançar o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades dos alunos, permitindo "convivir y compartir sus necesidades e intereses con los demás miembros de la comunidad " (Rodríguez, 1997: 241). Os Direitos do Homem fornecem um critério "para a organização da comunidade" (Reis, 2001: 9).

5. O PROJECTO CURRICULAR DA ESCOLA

5.1. O Currículo, a Didáctica e os Programas

A palavra *currículo*, de acordo com o Instituto de Lexiologia e Lexicografia é oriunda da palavra latina: "*curricûlum*", significando:

"1. Acto ou resultado de correr. ≃ curso, corrida. 2. Caminho mais curto que

> *outro; pequena carreira. ≃ atalho. 3. Conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém. ≃ curriculum vitae. [...] 4. Conjunto de matérias ou disciplinas escolares que fazem parte de um curso, de um ciclo de estudos...; área curricular. [...]" (2001: 1048).*

O termo currículo é um conceito polissémico, carregado de ambiguidade (Pacheco 1996). A partir do significado da palavra currículo, T. Silva dá ênfase à noção de "pista de corrida", afirmando que "no curso dessa corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos" (2000: 14). Para além dos conhecimentos adquiridos o currículo é uma questão de identidade.

Nesta perspectiva o currículo aparece como um objecto científico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos de vinte do século passado.. Este movimento surge ligado a pessoas da administração da educação (Bobbitt 1971: 41-45), para racionalizar o processo de construção, de desenvolvimento e testagem dos currículos. Esta concepção segue as ideias da "administração científica" das organizações preconizada por Fayol e Taylor (Chiavenato, 1993). O currículo era entendido como um conjunto de conteúdos, procedimentos, métodos e instrumentos (Bobbitt, 1971) organizados segundo a "organização científica do trabalho" (Chiavenato, 1993), ou seja a teoria clássica.

Para Landsheere (1979) um curriculum:

> *" est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquates des enseignants" (op. cit.:71).*

Strauven (1994), refere que o currículo não constitui um fim em si mesmo. Insere-se num contexto político, sócio-económico e cultural determinado, é

um dos elementos que contribuem para responder às necessidades da sociedade.

Já Patrício (1997) entende que "o aluno vai à escola para aprender realmente, para se aperfeiçoar, não apenas para se "socializar" e obter um diploma certificador dessa dita "socialização" [...] o que é compatível com a dignidade e direitos da pessoa humana" (*op.cit.*: 34).

Na acepção de T. Silva (2000), um currículo é:

> *" um projecto assente em determinados princípios, orientado para certas finalidades e desenvolvido segundo estratégias indissociáveis das formas de pensar e agir daqueles que nele trabalham" (op.cit.: 96).*

Neste sentido tem que ser entendido como algo aberto, flexível, dinâmico e atento às necessidades e aspirações de quem o projecta adequando-se a quem o vai viver (Leite, 2000). Assim sendo, o currículo constitui um, conjunto de aprendizagens julgadas essenciais por um determinado grupo social, e que ajude as "crianças, jovens e adultos a compreender a matriz possível e conhecida deste nosso mundo, que inclui aquilo com que trabalhamos e aquilo que nos transcende" (Cabral, 1996).

O currículo é uma intenção em que ao nível teórico, espelha as opções políticas fundamentais em relação à escolarização e uma realidade que tem em conta os decisores de vários contextos agindo num contexto determinado (Pacheco, 2000a). Anteriormente, o mesmo autor afirmava que o currículo da educação formal e informal é um projecto que observa princípios bem definidos (1996).

Um currículo tem por missão modificar as pessoas que o seguem. Na elaboração de um currículo tem-se sempre subjacente uma antropologia, um ideal de homem que se deseja, uma identidade e uma subjectividade a construir. A cada um dos modelos antropológicos corresponderá uma selecção de conhecimentos, um tipo de currículo. A questão central, que serve a qualquer teoria, é a de saber que conhecimento deve de ser ensinado (Silva, T., 2000). O conhecimento "pode ser transmitido e aprendido, não de acordo com a conveniência dos professores, antes tendo em conta as necessidades dos estudantes e isto pode ser feito pelo mundo fora e instantaneamente [...]" (Jarvis, 2000: 37).

O relatório da O.C.D.E. sustenta que ao longo dos anos se tem transmitido aos alunos conhecimentos desejáveis, de acordo com as conveniências dos professores, e com as necessidades dos alunos, quando deveriam ser transmitidos conhecimentos "necessários", de modo a que todas as crianças adquirissem uma base de conhecimentos teóricos e práticos (1985: 126) "assim como o desejo de continuar a aprender" (*op.cit.:* 197). As políticas de construção de um currículo integrado e coerente envolvem: 1) preferência por conteúdos globais e 2) diversidade de formas organizativas, no contexto da escola, o que implica a enaltecimento dos diferentes contextos e experiências de aprendizagem e também a investigação das virtualidades do próprio contexto em que a escola se insere (Pacheco 2000b). O currículo no entender de Morgado deverá ser uma " construção permanente de práticas" (2000: 179).

O currículo do ano 2000 deverá ter as seguintes qualidades: aprendiza-

gem das matemáticas; a experimentação e observação nas ciências; as funções instrumentais e comunicações da língua materna; a aquisição de idiomas estrangeiros vivos; a formação social; a educação dinâmica e expressão plástica (Fermoso, 1985: 219).

As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. É a questão do poder que irá separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e das pós-críticas. As teorias tradicionais pretendem ser "neutras, científicas, desinteressadas" (Silva, T., 2000: 15). Ao aceitarem o poder instituído, os conhecimentos dominantes acabam por se concentrarem em questões técnicas, ou seja, centram-se então no como, na melhor forma de os transmitir. As teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas implicada nas relações de poder. Perguntam quais os conhecimentos que seleccionam sistematicamente e qual a justificação para serem estes seleccionados e não outros. As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as "conexões entre saber, identidade e poder" (Silva, T., 2000: 15). A teoria curricular deve entender-se "como um espaço de questionamento e de reflexão dos princípios teóricos que orientam a prática do desenvolvimento curricular e lhe estabelecem os parâmetros globais" (Roldão, 1994: 116). Daí a razão de a forma como o currículo é organizado, a selecção do saber considerado importante e os processos a que se recorre para ensinar e aprender não são questões neutras (Leite, 2001:2).

Silva, T. (2000) estabelece a diferenciação das áreas temáticas abordadas pelas diferentes teorias do currículo (op.cit.:16).

Quadro 3
Áreas Temáticas Abordadas Diferentes Teorias do Currículo.

Teorias tradicionais	
Ensino	Organização
Aprendizagem	Planeamento
Avaliação	Eficiência
Metodologia	Objectivos
Didáctica	
Teorias críticas	
Ideologia	Relações social de produção
Reprodução cultural e social	Conscientização
Poder	Emancipação e libertação
Classes social	Currículo oculto
Capitalismo	Resistência
Teorias pós-críticas	
Identidade, alteridade, diferença	Representação
Subjectividade	Cultura
Significação e discurso	Género, raça, etnia, sexualidade
Saber-poder	Multiculturalismo

Trindade (2003) ao estabelecer a diferença entre teoria do currículo e desenvolvimento curricular, afirma que o objecto é o mesmo, ou seja o sistema educativo em geral e em particular as questões referentes:

- *"às finalidades do ensinar e do aprender;*
- *aos conteúdos programáticos;*
- *à organização e gestão dos métodos e procedimentos de ensino e de aprendizagem;*
- *aos meios auxiliares de ensino e de aprendizagem;*
- *à gestão da eficácia e da eficiência do processo de ensino/aprendizagem;*
- *aos pré-requisitos necessários para as aprendizagens requeridas;*
- *à gestão do clima de sala de aula, nomeadamente no que diz respeito aos factores perturbadores do processo de ensino-aprendizagem e dos efei-*

tos secundários imprevistos e, por isso, não intencionais;
- *às formas e aos processos pelos quais os resultados das aprendizagens podem monitorizados, controlados e julgados" (art.cit.: 1078-1079).*

Segundo o autor supracitado, a teoria do currículo apresenta algumas características: a) centra-se no sistema escolar e no seu funcionamento e b) o entendimento do objecto é axiológico, e a tecnologia utilizada é relegada para segundo plano, servindo somente para a formação dos alunos, muito embora seja elaborada e coerente com as finalidades da educação:

> *1. "Quanto ao papel do professor e no que respeita à função:*
> *a) é colocado a ênfase na interacção do professor com o aluno, assumindo o papel de educador; b) o professor tem que "avaliar e decidir sobre o que deve ser ensinado, porque o deve ser e como deve ser feito" (art. cit.: 1080-1081); c) "as prescrições curriculares e as tecnologias [...] fornecem-lhe os elementos para agir, mas não os fins últimos da acção"; d) "deliberar sobre os resultados alcançados, confrontando-os com os que pretendia alcançar e identificar desvios e correcções a que será necessário responder, de forma a melhorar a sua acção educativa"(art. cit.: 1081); e) "a aquisição de conhecimentos pelos alunos não é suficiente"; o professor deverá rever e questionar todas as vertentes das suas acções, incluindo elas mesmas" (art. cit.: 1081).*

Não ser somente um "gestor de currículo" mas também um "construtor de currículo" e para que tal seja possível é necessário ser reflexivo (Schön, 1987, 1997) e promotor de um ensino reflexivo. O Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, vem assumir a necessidade de o professor ser reflexivo a partir da própria prática e assim contribuir para o seu percurso formativo (Cap. V).

Trindade acrescenta:

> *2. os elementos estruturantes do Desenvolvimento curricular são: o sistema educativo, os conteúdos e os estudantes (não os professores) [...].*
> *3. a "formação dos alunos só poderá ser feita através da interacção do educando com o educador e não através de um qualquer sistema abstracto"* (art. cit.: *1080).*

Perante a concepção de professor construtor de currículo, Trindade (2003) acredita serem necessárias competências para o poder fazer e que em seu entender o estado português através do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto, já consagrou alguns aspectos essenciais para o profissional "construtor de currículo" (*art. cit.*:1081). O professor construtor de currículo necessita de adquirir de competências curriculares, estar atento ao contexto, aos materiais escolares, conhecer conceitos e modelos de desenvolvimento curricular habilidade para interpretar o currículo à luz das necessidades dos alunos (Flores, 2000). Patrício assevera que o "educador tem de prestar aos interesses de cada educando a mais cuidada das atenções" (2003: IX).

Trindade apresenta o triângulo didáctico reinterpretado à luz da concepção do professor construtor de currículo:

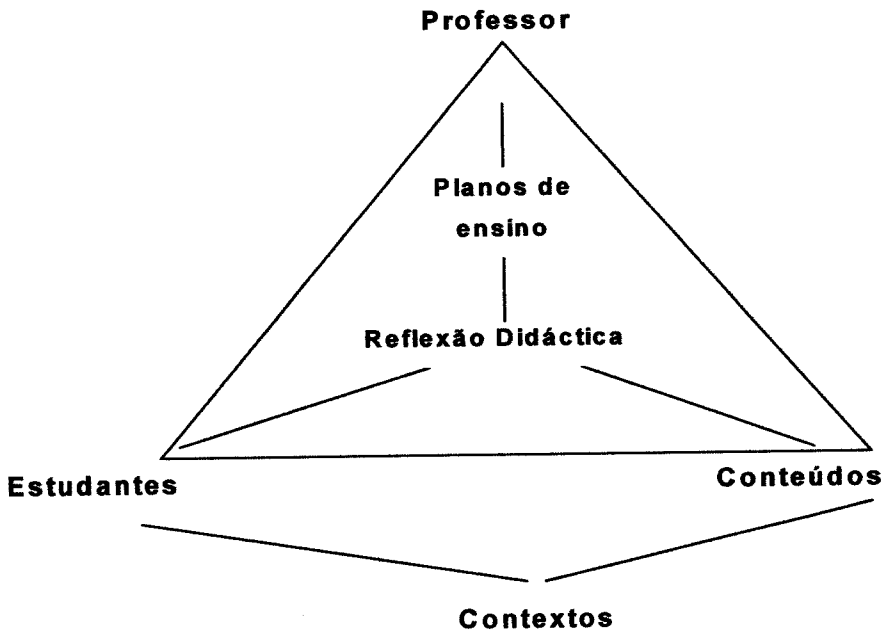


Figura 5 : "O Triângulo Didáctico Reinterpretado", (adaptado de Trindade, 2003: 1081).

A elaboração de um currículo é um processo dinâmico e que evolui em função das necessidades, dos conhecimentos, das técnicas e das aspirações dos formandos (Strauven, 1994: 150).

Um dos significados do termo *currículo*, segundo o Instituto de Lexiologia e Lexicografia, é o "conjunto de matérias ou disciplinas escolares [...]" (2001: 1048). Neste sentido, tem pertinência que se tenha em atenção os programas das diversas disciplinas, a que Trindade chama de "Planos de Ensino" (2003: 1081). O termo *programa* é entendido em "sentido muito lato que abrange todas as actividades que se desenrolam na escola" (Relatório da O.C.D.E., 1990: 165). Assume-se como sinónimo global de "ensino" (*op.cit.*: 165), o qual possui funções sociais e políticas. O programa reporta-se ao contexto, à estrutura e aos processos de ensino e de aquisição dos conhecimentos que a escola organiza para alcançar os seus objectivos pedagógicos e morais; e em sentido mais restrito, em que o programa se refere ao "ensino das matérias" (*op.cit.*: 165). O programa escolar é o meio que a escola tem ao seu alcance para definir a sua função essencial, determinar os valores, as finalidades gerais e os objectivos específicos (*op.cit.:* 165). O programa deve ser um instrumento prático, funcional para o formando. Assim, deve fornecer "directivas suficientemente claras e precisas" (Strauven, 1994: 359), para orientar eficazmente a acção pedagógica.

Beane fala da necessidade de um currículo ser coerente, ou seja em que todas as peças estejam "ligadas pelo sentido da totalidade, de relevância e de pertinência de forma visível e explicita" (2000: 42) tendo em conta as pessoas

diferentes que o experienciam. Por outro lado, procura estabelecer relação entre os objectivos educacionais mais abrangentes e propostos no currículo nacional e os objectivos que a nível local se visam atingir. Se os programas escolares fossem reduzidos poder-se-ia recorrer "aos métodos centrados na resolução de problemas e os alunos poderão desenvolver as suas capacidades conceptuais e criadoras, aprendendo a aprender, a manipular as ideias e a praticar a descoberta intelectual" (Relatório da O.C.D.E., 1989: 127). D'Hainaut entende que o método de resolução de problemas "implica estruturas novas ao nível da situação, do processo ou da solução, mas põe em jogo conceitos ou operações aprendidos anteriormente mas executados de uma maneira nova" (1980: 310).

É do conhecimento geral a existência de alunos que apresentam dificuldades, e devem de existir prioridades na construção do programa de estudos, de forma a ajudar cada um dos alunos a atingir um nível ajustado de competências nas técnicas de base, nomeadamente no que concerne à análise, à comunicação, à resolução dos problemas, a uma reflexão mais flexível e a uma melhor capacidade de adaptação (O.C.D.E., 1990: 149), podendo ser despendidos mais recursos para uns alunos que para outros; deve-se oferecer a todos os alunos um "tronco comum", de modo a existirem matérias de opção, para ocupação do tempo. Em relação à ocupação do tempo dos alunos, pode haver áreas de ajuda para os alunos que tencionam abandonar a escola (O.C.D.E., 1990: 127).

No relatório da O.C.D.E. faz-se a defesa da existência de um "tronco

comum" assenta em duas razões: de ordem pedagógica (afirmam os tradicionalistas) e por ordem de equidade (defendem os reformistas) (1985: 126). No que se refere ao ensino básico, o princípio da existência de um programa igual para todos é comummente aceite. Posteriormente o relatório da O.C.D.E. refere que existe algum consenso no que se refere às matérias fundamentais a qualquer "'tronco comum": a língua materna, as línguas estrangeiras, as matemáticas, as ciências e a tecnologia, as artes (a estética e a criação) e as letras. Há também um amplo consenso para incluir [...] estudos de carácter prático, a educação física e uma iniciação aos valores morais e espirituais" (1990: 170), os quais devem estar e ser de acordo com as "necessidades da sociedade e de cada um dos seus membros; ser "geral, equilibrado, útil e diferenciado" (Relatório da O.C.D.E., 1989: 105), ou seja, é necessário que seja indicado quais as matérias a cobrir e a equilibrar, estes termos supõem que se aderiu previamente a uma teoria; a utilidade é verificada quando o aluno compreende a articulação entre as diferentes matérias e quando compreende a sua aplicação prática; a diferenciação significa que o programa é concebido para todos os alunos quaisquer que sejam as suas aptidões (*op.cit.*: 107).

De acordo com Pacheco (2000a) o currículo nacional deve ser entendido no sentido de orientar e não de pormenorizar os seus conteúdos. Essa é tarefa da escola. Por outro lado, a diversificação curricular, e à luz da teoria curricular prática deve ser entendida como "um processo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos" (*op.cit.:* 13) de forma a ser elaborado um projecto curri-

cular promotor do sucesso dos alunos.

5.2. O Projecto Curricular

Os projectos curriculares devem ser centrados na transdisciplinaridade, para promoverem uma "estratégia contextualizada de saberes" (Trigo, 1993) ou uma didáctica em contexto e englobante (Lefebvre, 1994: 431) em face do diagnóstico das necessidades dos alunos. Lewy é de opinião que os "programas devem estar ajustados às necessidades dos alunos e não os alunos serem seleccionados para responderem às solicitações do programa" (1979: 19) O projecto curricular contém: a) o que se pretende (expectativas e as intenções); b) o quê e onde ocorre (realidade curricular) (Pacheco, 2000a: 7). Por outras palavras, Hadji fala da necessidade de um currículo ser adaptado a quatro objectos: "a) les contenus d'enseignement" (1994a: 20), em que os programas de acção devem ter em conta o tipo de saber que se pretende apropriar; "b) les sujets concernés" (*op.cit.*: 20), as suas necessidades, dificuldades e aspirações; "c) "les instituitions d'accueil" (*op.cit.:* 20), tendo em conta a especificidade de cada uma, ou seja o seu próprio ideário; d) "la société où s' insère l'instituition" (*op.cit.:* 20).

Lewy apresenta as seguintes etapas da construção do currículo ligados à avaliação do mesmo: desenvolvimento do programa, tendo em conta a formulação das finalidades e dos objectivos educativos relacionados com as decisões relativas ao sistema educacional e à estrutura organizacional da escola e

também aos objectivos do curso, o seu conteúdo e as estratégias de ensino e de aprendizagem delineadas; a utilização dos recursos financeiros, materiais, humanos e pedagógicos segundo as estratégias determinadas; condições de formação de professores tendo em vista a aquisição de competências por parte dos alunos; o controlo de qualidade dos resultados em função de critérios bem definidos e dos resultados obtidos nas turmas de testagem em campo, a revisão de critérios das decisões e a modificação dos processo com vista a optimizar as aprendizagens (cf. 1979: 14-34).

Pacheco (2000a) salienta que a construção de projectos curriculares corresponde a uma lógica de autonomia, recontextualizada ao nível da escola e da sala de aula em função do território nacional, podendo tornar-se uma prática de programação ou planificação ao articular as orientações curriculares nacionais com as necessidades dos alunos e o meio em que vive e ainda transforma as propostas nacionais em propostas de intervenção didáctica tendo em conta grandes áreas: I. o que ensinar; II. quando ensinar; III como e com que recursos ensinar; IV. o quê, como e quando avaliar (Pacheco, 2000a: 21; Rey e Santamaría, 1992: 214).

Cró (1994) apresenta uma metodologia ao referir-se à elaboração de projectos com os alunos, especificando, no entanto, o papel dos professores em relação a cada uma das etapas.

Quadro 4:
As Diferentes Fases e o Papel a Desempenhar pelo Professor na Elaboração de Projectos Curriculares (adaptado de Cró, 1994: 156-159).

FASES	PAPEL DO PROFESSOR
Lançamento	Estar atento às sugestões; orientar a criatividade espontânea e dispersa.
Fase de organização	Como organizar; que aspectos considerar; o que se vai fazer e como; interesse; participação; organização de grupos; escolha das tarefas pelos grupos; funcionamento dos grupos; meios/recursos/materiais (onde fazer; onde ir buscar; com quê? quando); espaços; tempo de realização; gestão do tempo;
Realização	Observar o desenvolvimento do projecto; fazer propostas em função do desenvolvimento interesses e sugestões das crianças; intervir para reorientar o projecto; participar na construção do projecto; ajudar o grupo a fazer a avaliação
Concretização	Participação activa.
Reflexão /avaliação	Em relação aos comportamentos dos alunos: relativamente ao saber-saber, ao saber-fazer e ao saber-ser.

Pacheco refere a necessidade da existência de estruturas de gestão do currículo para uma verdadeira diversificação curricular, as quais terão que observar alguns aspectos:

> *"liderança curricular que promova a coordenação horizontal ou a integração das actividades de ensino/aprendizagem; agrupamento flexível dos alunos; a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico especializado; a articulação dos recursos e materiais curriculares; a construção de projecto educativo" (2000a: 14).*

As estruturas de gestão do currículo também são necessárias para que evitem a dispersão curricular e possibilitem que o acto curricular seja um processo de acção; gerem condições de cultura escolar que promovam a colegialidade, a participação, a colaboração e a parceria entre os diferentes actores curriculares e fomentem o desenvolvimento da profissionalidade dos professores; modelos curriculares que reforcem a integração dos projectos formativos. Gerir o currículo nacional pressupõe diagnosticar as necessidades dos alunos

tendo em atenção o contexto em que vivem, tomar decisões e agir de acordo com as decisões tomadas e com a avaliação sistematicamente realizada (Leite, 2001).

O professor assume o papel, de acordo com Trindade (2003), num contexto de autonomia curricular, da concepção do currículo como processo e hipótese de trabalho, em que o aluno é o sujeito principal e da concepção do processo de planificação como actividade flexível, interactiva e dinâmica. Como projecto de acção, os projectos curriculares exigem do professor: reflexão, negociação, parceria com os alunos, pais e restante comunidade, liderança e uma atitude investigativa e permite adaptar a acção pedagógica e educativa à dissemelhança dos alunos, mobilizar as forças vivas da comunidade e movimentar recursos, para promoverem a mudança e a inovação construindo a escola "curricularmente inteligente" (Leite, 2000a: 4), intimamente ligada ao conceito de autonomia. A gestão curricular pressupõe: a reconstrução do currículo nacional a nível local (definição de objectivos gerais e específicos, definição de estratégias, recursos humanos e materiais necessários...); saber trabalhar em grupo (capacidade de negociação e interacção), configurar e desenvolver um currículo mais rico tendo em conta as vivências dos alunos, mas em simultâneo proporcionar-lhes mais-valias cognitivas, operativas, e afectivas; avaliação do projecto construído e executado e suas repercussões (Leite, 2001: 8-9; cf. Delors, 1996).

Rey e Santamaría referem algumas características fundamentais: "es vinculante: al ser de todos obliga a prácticas educativas coherentes y respetuo-

sas con esos acuerdos; es intransferible, propio de cada equipo" (1992: 216). Um projecto curricular não pode ser aplicado a outra equipa de professores nem a outras turmas, dado ser organizado de acordo com as necessidades específicas quer dos professores quer dos alunos; "es un trabajo lento" (*op.cit.*: 217). Estes autores advertem para o perigo de desânimo dos intervenientes; promovem a reflexão dos professores sobre os principais vectores que presidem às grandes opções da política educativa e às situações contextuais e particulares que possibilitem o ensino e a aprendizagem; permitem a continuidade horizontal, transversal ou [sincrónica] concernente à coerência entre professores e áreas disciplinares e a continuidade vertical ou diacrónica entre objectivos e conteúdos. Pacheco (2000a) apresenta algumas características no que se refere à continuidade vertical e horizontal. Assim, no que se refere à continuidade vertical existe a necessidade de interdependência e conexão entre temas e tópicos da mesma matéria ao longo de períodos, a gradualidade na profundidade com que são tratados as mesmas temáticas, utilizando uma sequência em espiral e a diacronia em relação a determinados objectivos gerais do ensino que dizem respeito a valores e às habilidades do aluno. A nível horizontal existe a necessidade de organização pluridisciplinar de forma a ser estabelecida correlação entre os conteúdos a serem estudados no mesmo horizonte temporal, a integração de destrezas interdisciplinares a serem reforçadas por todos os docentes, a integração de ideias, temas de modo a construírem-se "unidades de aprendizagem globalizantes" (curriculum lamination) (*op.cit.*: 28) , a integração de questões derivadas do contexto vivencial dos alunos e por eles deci-

decidida e a integração focalizada de questões práticas problemáticas para os alunos que requerem múltiplas fontes de informação, nos projecto de trabalho (*op.cit.*: 24-29). A construção de um projecto curricular deve ser feita no quadro de uma abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade nas palavras do mesmo autor possui vantagens: "abertura, transferência fácil, visões mais generalizadas, redução das tentações de devolução exclusivista" (D'Hainaut, 1980: 115). É necessário ser gerado equilíbrio entre a continuidade vertical e a horizontal.

O Projecto Curricular pode elaborar-se de duas formas: analisando todos os aspectos a trabalhar de forma a construir um pré-projecto que posteriormente se aprofunda ou seleccionar um tema concreto e trabalhá-lo em profundidade até encontrar forma concretas de execução e de consenso entre os membros da equipa (Rey e Santamaría, 1992).

Rey e Santamaría (1992), por outro lado, afirmam que se terão que seguir alguns passos: a) em relação aos conteúdos: fazer leitura crítica de conteúdos curriculares, identificar conceitos, procedimentos e atitudes, promover a reflexão entre os diferentes professores, tendo em conta a existência: do diálogo e a escuta activa do que cada professor faz, da linguagem com que cada professor traduz o desenho curricular, a verificação do real e a projecção do ideal, a introdução de conteúdos válidos e pertinentes para o contexto e aqueles que lhe são supérfluos ou descontextualizados quer em relação ao contexto quer à maturidade dos alunos e colocar em comum as experiências realizadas pelas diferentes equipas de trabalho dos diversos anos ou ciclos; b) em relação

a objectivos, estes podem ser elaborados numa fase paralela aos conteúdos ou numa fase posterior; c) em relação à avaliação é necessário ter em conta os critérios propostos pelos documentos legais, e posteriormente seleccionar os critérios que melhor se adaptam aos conteúdos programáticos, a elaboração de uma matriz de correcção, a organização individual de diferentes provas de avaliação de acordo com os critérios de avaliação e com a matriz elaborada e a partilha do trabalho realizado; d) em relação à metodologia, o ponto de partida pode ser a leitura das bases psicopedagógicas e dos princípios metodológicos do currículo e a reflexão sobre alguns temas de interesse dos participantes, começando pelos de interesse comum e limando possíveis incoerências.

A formulação do Projecto Educativo Curricular ao nível do Conselho de Escola, sob proposta do Conselho Pedagógico, poderá seguir o seguinte caminho:

1. *Diagnóstico de necessidades* (nesta fase podem intervir - e convém que intervenham - todos os actores da Escola, a todos os níveis organizacionais). Este diagnóstico pressupõe a análise das necessidades da comunidade educativa, das necessidades da escola, das suas estruturas e dos seus recursos materiais e humanos das necessidades dos educandos, das suas aprendizagens anteriores e dos seus problemas específicos, das áreas prioritárias de intervenção quer no que respeita a problemas de aprendizagem a resolver, quer à aquisição de conhecimentos, quer ainda no que respeita a valores a desenvolver e das principais linhas orientadoras da acção educativa escolar;
2. *Formulação de finalidades a atingir*, (como princípios orientadores da acção educativa) em função das necessidades detectadas dos meios humanos e materiais disponíveis e do tipo de organização curricular

adequado às condições da comunidade educativa;

3. *Apresentação genérica e temática dos conteúdos* ou das actividades a realizarem;
4. *Explicitação das grandes estratégias* de realização do projecto, no que concerne à sua estrutura organizativa, a pessoas envolvidas e suas formas de interacção, a tempos de realização, a processos de supervisão, avaliação e feedback e a momentos de controlo;
5. *Implementação do Projecto Educativo Curricular* (intervenção da Direcção e do Conselho Pedagógico);
6. *Formulação dos objectivos gerais a atingir,* por domínios e áreas de intervenção (derivados das finalidades e estratégias globais), e para definir os objectivos é necessário ter em conta a definição dos públicos alvo a atingir com as acções planificadas (Almeida, 1993: 54);
7. *Desenvolvimento dos conteúdos, actividades e estratégias*, por domínios e áreas de intervenção, e referidos aos objectivos gerais, prevendo já a organização específica das pessoas e dos meios e a articulação sequencial dos conteúdos e das actividades a desenvolver;
8. *Explicitação dos objectivos específicos*, sequenciados, para cada objectivo geral, em função da organização dos conteúdos, actividades, estratégias e organização das pessoas e meios que se desenvolveram para cada objectivo geral;
9. *Explicitação dos processos de informação e supervisão* (avaliação diagnostica e formativa) para, no decorrer das actividades, se poder ter conhecimento da eficácia das acções do projecto ou, para, não sendo eficaz, alterar os seus objectivos e a sua processologia (Rey e Santamaría, 1992:194).

Nas palavras de Pacheco (2000a) existem quatro vantagens da elaboração de projecto curriculares integrados: a) argumentos curriculares – favorece as relações de trabalho de tipo horizontal, cooperativo, participativo e facilita a

interligação das diferentes fases de desenvolvimento integrado; b) argumento epistemológico – o real não é compartimentado, mas global e integrado; c) argumentos psicológicos – a integração oferece aos alunos propostas de trabalho que respondem às suas necessidades, interesses e motivações; d) argumentos sociológicos – a integração segue a necessidade de organizar o conhecimento de forma a dar resposta aos novos problemas (*op.cit.*: 33).

Na construção de projectos curriculares é importante termos em conta como se relacionam as necessidades e o conhecimento. Segundo a visão de Santos (2002a) as necessidades e as três dimensões do conhecimento relacionam-se do seguinte modo: o saber-saber é do campo do meta-conhecimento, da sabedoria e da maturidade que se possui na abordagem ao conhecimento que se possui. A sabedoria e a maturidade fazem parte, na tipologia de Maslow (s.d.), das necessidades de ser (auto-transcendência e auto-realização), entendidas como impulsionadoras do desenvolvimento, de ser cada vez mais (contrapondo-se às necessidades por deficiência, ou por falta de algo). O saber-ser é que conduz todo o processo de desenvolvimento, intimamente ligado ao processo de construção da identidade e de todo o percurso pessoal de vida e também em estreita ligação com o processo de identificação, consciencialização e elaboração passo a passo do significado das necessidades anteriormente identificadas. O saber-fazer está mais ligado à satisfação das necessidades anteriormente detectadas. Pode acontecer que o não saber-fazer seja impeditivo de desenvolvimento, passando pela maturidade com que se satisfazem os diferentes níveis de necessidades, não deixando espaço para

que outras necessidades possam emergir.

O Projecto Curricular de Escola concretiza-se nos diferentes projectos curriculares das diversas turmas. Enquanto que o projecto curricular de escola é definido tendo em conta o Currículo Nacional, as competências essências e transversais, o Ideário, o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma define-se a partir do Projecto Curricular de Escola. Possuí uma dimensão temporal adaptada ao espaço, ao tempo e às pessoas envolvidas. É definido para a turma em concreto, permite a articulação horizontal entre as diversas áreas do saber, o que implica estabelecer relações entre as diversas pessoas, encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz e desenvolver processos que tornem as aprendizagens significativas (Leite, 1999). Permite também, articulação vertical entre as diversas aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da vida (Leite, 2000).

5.3. Dispositivos Legais Aplicáveis

A Lei de Bases do Sistema Educativo afirma no artigo 47º que a organização curricular "terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos" (ponto 1) e no ponto 2, é dito que se incluirá uma área de formação pessoal e social, a qual é consignada na proposta da nova lei de bases. No ponto 4 é declarado que os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, muito

embora possam ser integrados conteúdos regionais. A nova proposta de Lei de Bases acrescenta no artigo 34º que nos contratos de autonomia e desenvolvimento educativo podem ser projectados desenvolvimentos curriculares, para além dos consignados no currículo nacional.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro refere no artigo 2º que se entende por "currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico [...]" (ponto 1) e o ponto 2 afirma que "as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando 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" e "as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes " (ponto 4). É de salientar que o Decreto-Lei, no artigo 3, enuncia os princípios orientadores da organização e gestão do currículo:

> *"a) Coerência e sequencialidade [...]; b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática; g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo; h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa*

perspectiva de formação ao longo da vida; i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, [...] desenvolver as competências essenciais e estruturantes [...]".

No artigo 5º, é afirmado que o desenho curricular integra áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, não se falando da área de formação pessoal e social. Ao caracterizar a área curricular não disciplinar é referido que dela fazem parte: 1. A área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos; 2. estudo acompanhado que aponta para a aquisição de competências que proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades; 3. A formação cívica; o desenvolvimento de projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos e neste âmbito se inclui a disciplina de Educação Moral e Religiosa de frequência facultativa. No artigo 6º é denominada de formação transdiciplinar, a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação. É ainda de referir a possibilidade de ser iniciada uma língua estrangeira realçando a expressão oral (artigo 7º). O artigo 9º faz referência às actividades de enriquecimento curricular, as quais devem proporcionar actividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo. O mesmo Decreto-Lei apresenta o desenho curricular no anexo I, onde é afirmado que todas as componentes do currículo constituem a educação para a cidadania. Esta é subdividida em dois grupos: áreas curriculares disciplinares e a formação pessoal e social. Fazem parte das áreas curriculares disciplinares a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio, e as

expressões artísticas e físico-motoras e da formação pessoal e social as áreas curriculares não disciplinares, a área de projecto, o estudo acompanhado e dela fazem parte as áreas curriculares não disciplinares, a área de Projecto, o estudo acompanhado, a formação cívica a educação moral e religiosa e actividades de enriquecimento. Este desenho curricular, apresentado em anexo ao Decreto-Lei, parece não corresponder inteiramente aos artigos 5º, 6º, 7º e 9º.

Em 30 de Agosto de 2001, é publicado o Decreto-Lei 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o anexo ao referido Decreto-Lei é específico ao afirmar que o professor deverá possuir um perfil de desempenho abrangendo a "dimensão profissional, social e ética" assumindo-se "com a função específica de ensinar", e a "dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

> *"1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam".*
> *"2. O professor:*
> *Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;*
> *Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;*
> *Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas [...]*
> *Utiliza correctamente a língua portuguesa [...]*
> *Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados [...]*
> *Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar [...]*
> *Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas [...]*
> *Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento [...];*

> *Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere [...]" (Decreto-Lei 240/2001)*

Mais acrescenta o ponto "IV – dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade", na sua alínea b) que o professor:

> *"participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino; e na alínea c) que o professor integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa".*

Buxarrais (2003) aponta quatro competências dos professores para poderem promover da educação moral:

> *"1) Capacidad cognitiva (desarrollo orientado hacia el aumento del nivel de autonomía intelectual y el espíritu crítico).*
> *2) Capacidad empática (desarrollo que incluye un incremento de la consideración por los demás y provoca la internalización de valores como cooperación y solidariedad).*
> *3) Juicio moral (desarrollo que persigue llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal).*
> *4) Capacidad de autorregulación (desarrollo que promueve la autonomía de la voluntad y mayor coherencia de la acción personal)". (op.cit. 16)*

Posteriormente, o Decreto-Lei 209/2002, de 17 de Outubro não produz alterações em relação aos artigos 5º, 6º, 7º e 9º do Decreto-Lei 6/2001, mas produz alterações ao nível do desenho curricular. Assim sendo, verificamos que todo o currículo é educação para a cidadania, as denominadas áreas curriculares disciplinares passam a chamar-se áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, sendo constituídas pelas áreas consagradas no Decreto-Lei 6/2001. A formação pessoal e social divide-se em dois grupos: áreas curriculares não disciplinares, nas quais se inclui a área de projecto, o estudo

acompanhado e a formação cívica e áreas curriculares disciplinar de frequência facultativa, na qual se inclui a disciplina de Educação Moral e Religiosa e as actividades de enriquecimento curricular, nas quais se pode incluir a iniciação a uma língua estrangeira.

No que respeita à iniciação a uma língua estrangeira a Comissão Europeia recomenda que todos os alunos tenham a possibilidade de aprenderem uma língua comunitária para além da sua, ao nível do ensino primário (1995: 56). A aprendizagem das línguas estrangeiras desde as idades mais jovens apresenta vantagens, nomeadamente como forma de relacionamento e consequentemente de conhecimento dos outros povos e culturas, promotora de sucesso escolar, incentivador da aprendizagem da língua materna, desenvolvendo a capacidade de atenção e agilidade intelectual e alargando o horizonte intelectual (*op.cit.*: 54).

Entonado (1997) apresenta razões do ponto de vista pedagógico, para que seja inserida no currículo a educação em valores, diferentes conteúdos curriculares como "temas transversais" a todo o currículo:

> *"1) acercan la escuela a la vida [...]. 2) Contribuyen a contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3) Favorecen el plantear como fin de la educación la formación del alumnado como parte de un todo social (dimensión social de la educación). 4) fomentan el desarrollo de las capacidades del alumnado porque facilitan el enfoque interdisciplinar y globalizador del conocimiento. 5) Facilitan el planteamiento de Proyectos Educativos de Centro e Proyectos Curriculares [...] porque su introducción en los mismos requiere posicionamientos de la comunidad educativa al tratar de definir las "notas de identidad" [...]. 6) [...] implican un cambio de metodología ya que con ellos, además, se trata de integrar el conocimiento experiencial y el académico" (op.cit.: 234).*

6. A AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Avaliação pode ser definida em termos gerais como a "gestão do provável" (Hadji, 1994: 22), a qual se desenvolve "entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de gerir sistemas de evolução [...]" (*op.cit.*: 22). Avaliar "es una acción relacionada con el hecho de dar un valor o de apreciar" (Fantani, 2003: 33). A avaliação denomina-se como um "acto pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objecto determinado... por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto" (Hadji, 1994: 31; cf. Fantani, 2003).

A "avaliação é um processo e está num processo (constituindo um conjunto de passos), é um sistema e está num sistema (actuam integradamente)" (Zabalza, 1994: 222). O conjunto de passos consecutivos, de que Zabalza fala, actuam entre si:

> *" – Propósito [...] juntam-se, quer o aspecto que pretendo avaliar, quer as razões dessa avaliação. Técnica: em função do propósito, a técnica é seleccionada. Questões: escolhido o tipo de técnica, passa-se à redacção das questões, problemas ou aspectos que se vão incluir na prova. Aplicação: [...] contempla o tipo de situação, as condições em que se realiza a prova ou recolha de informação: trabalho individual ou em grupo, clima, com ou sem material, tempo de realização, etc. Resposta ou conduta dos alunos: [...] dão as suas respostas ou realizam a conduta solicitada. Classificação: o professor, ou avaliador, "valora" os resultados. Consequências derivadas da avaliação: que poderão ser de tipo pessoal, administrativo [...] familiar [...] didáctico [...]" (op.cit.: 222-223).*

A avaliação possui duas vertentes: a medição (através da qual podemos

constatar o estado actual do objecto ou da situação que queremos avaliar) e a valoração (pela qual realizamos uma comparação entre os dados obtidos na medição, reflectindo "o como é", ou "o como deveria ser") (Zabalza, 1994: 220; cf. Fantani, 2003).

Existem duas grandes modalidades de avaliação: a auto-avaliação e a hetero-avaliação. A auto-avaliação é também "uma hetero-avaliação, na medida em que o sujeito que avalia introduz uma distância entre o "eu" que aprecia e o "eu próprio" que é apreciado" (Hadji, 1994: 53). No que respeita à hetero-avaliação propriamente dita, pode-se dizer que o professor no início da aprendizagem dos alunos poderá e deverá efectuar uma avaliação centrada no aluno e nas suas características.

Hadji (1994) distingue três objectivos diferentes na avaliação, tendo em conta o tipo de observação que deve ser feito:

> 1. *"Se o objectivo [...] é o de certificar [...] a observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos.*
> 2. *Se o objectivo é regular (guiar constantemente processo de ensino aprendizagem), o avaliador esforçar-se-á por obter informações sobre estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas.*
> 3. *Se o objectivo é o de orientar (escolher as vias de estudo mais apropriadas), a avaliação debruçar-se-á principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para futuras aquisições" (op.cit.: 62).*

Assim, na concepção de Hadji (1994), encontramos:

1. A *avaliação diagnóstica* – que visa situar o nível geral das aptidões do aprendente, de verificar os pré-requisitos para que se conceptualize estratégias de remediação ou de valorização das competências já aprendidas. Entende-se por

pré-requisito, segundo L. Ribeiro "os conhecimentos, atitudes e aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir" (1989: 80).

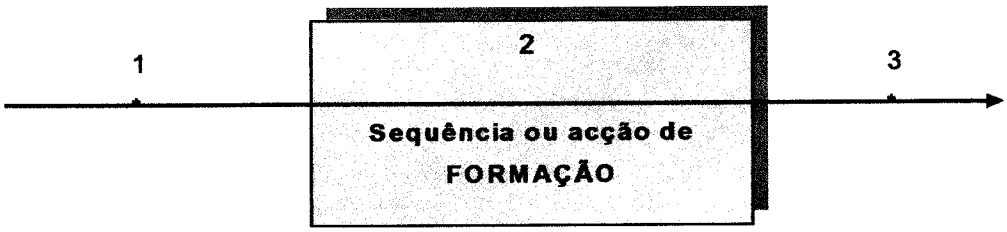
2. A *avaliação prognóstica* tem em vista a possibilidade de êxito ulterior em função do que parece aprendido.
3. *Avaliação preditiva*, ou seja aquela que possuí um valor preditivo às informações que têm "por "objecto" guiar e orientar" (*op.cit.*: 62).
4. A *avaliação formativa* tem uma finalidade pedagógica visando melhorar a aprendizagem em curso. Informa tanto o professor como o aluno do percurso percorrido, das dificuldades sentidas e das aprendizagens realizadas. Hadji afirma que existem funções anexas a "esta função geral de ajuda da aprendizagem" (1994: 64) ao aluno: segurança em si próprio; assistência de forma a dar pontos de apoio; feedback sobre as aprendizagens feitas e sobre as dificuldades detectadas e diálogo entre o aluno e o professor na avaliação formativa as fichas de avaliação são de extrema utilidade, utilizando a técnica de avaliação em portfólios, dado que permitem traçar um perfil evolutivo do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. Estas fichas são compostas por um conjunto de itens, aos quais no momento da avaliação sumativa se podem atribuir valores quantitativos em conformidade com os critérios estabelecidos (Alarcão e Tavares, 1987). Os critérios de avaliação têm de "incluir todos os processos associados à utilização do programa e à sua adequação a determinados padrões" (Lewy 1979: 26). Estes processos dizem respeito a conhecimentos, a percepções, a raciocínios, a motivações, ao empenho e a

competências cognitivas, operativas e afectivas.

5. A *avaliação sumativa* propõe fazer um balanço de um ciclo de aprendizagens. A avaliação sumativa "pretende ajuizar do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliação de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino" (L. Ribeiro, 1989: 89). A avaliação sumativa apresenta vantagens: "permite aferir resultados de aprendizagem" (L. Ribeiro, 1989: 90), de forma a ajustar os resultados recolhidos através da avaliação formativa; permite proceder a alterações no processo de ensino; e os testes sumativos prestam-se à classificação (*op.cit.:* 90). A avaliação sumativa, no entender de Alarcão e Tavares (1987), deve atender à pessoa toda do aluno. Este ciclo possibilita o confronto de diferentes perspectivas do processo de ensino e de aprendizagem, onde o professor deverá ter uma postura, numa perspectiva colaborativa.

Hadji (1994) sintetiza as funções da avaliação, segundo o seu papel na acção de formação. Como se pode verificar, neste quadro existem diferentes tipos de avaliação, daí que o professor deve saber utilizar diferentes técnicas de observação.

Quadro 5:
"Funções da Avaliação, segundo o seu Papel na Sequência da Acção de Formação" (Hadji, 1994: 63)



Em (1) ANTES DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO	Em (2) DURANTE A ACÇÃO	Em (3) DEPOIS DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO
Avaliação: • Diagnóstica • Prognóstica • Preditiva **Função:** • Orientar Adaptar **Centrada:** • No produtor e nas suas características (Identificação)	**Avaliação:** • Formativa • "Progressiva" **Função:** • Regular • Facilitar (a aprendizagem) **Centrada:** • Nos processos de produção • Nas actividades de produção	**Avaliação:** • Sumativa • Terminal **Função:** • Verificar • Certificar **Centrada:** • Nos produtos

A avaliação deve envolver toda a variedade de componentes e aspectos que o ensino apresenta:

- *"Áreas de desenvolvimento dos sujeitos:*
  - *Cognitiva: conhecimento e habilidades mentais, rendimento académico;*
  - *Relacional-social: nível de adaptação, relações interpessoais; etc;*
  - *Afecto-emocional: satisfação, interesses, ajustamento pessoal, etc.*
- *Situações em que se recolhe a informação:*
  - *Situações controladas: as típicas situações artificiais em que se propõem tarefas de papel e lápis, exames orais, entrevistas, exercícios práticos, etc.*
  - *Situações naturais: as surgem na dinâmica normal de uma aula, no recreio, etc.*
- *Técnicas de avaliação:*
  - *Exames orais e escritos;*
  - *Provas objectivas e testes;*

- *Observação;*
- *Sociogramas;*
- *Conteúdos; tarefas; operações mentais:*

♦ *Representatividade: que se recolha uma amostra representativa dos conteúdos-tarefas trabalhadas e das operações mentais postas em jogo;*

♦ *Significação: recolhendo os aspectos mais importantes ou os que tenham sido definidos como prioritários.*

♦ *Modalidades de avaliação:*

- *Avaliação sumativa e formativa;*
- *Avaliação do processo e do produto;*
- *Auto-avaliação, hetero-avaliação e mista ou de triangulação;*
- *Avaliação individual e em grupo;*
- *Avaliação quantitativa e qualitativa" (Zabalza 1994: 226).*

Para além da avaliação normalmente realizada aos alunos, também é preconizada a avaliação aos estabelecimentos de ensino. A avaliação é um momento fundamental como elemento de diagnóstico de análise e interpretação de todo o processo desenvolvido para posterior reorganização de novo projecto educativo, mas também do modo como se pode operacionalizar (Costa, 1996). Para Santiago (2001) a avaliação e a monitorização são práticas importantes para a manutenção de rotinas necessárias e benéficas ao equilíbrio e estabilidade da organização e para gerar o impulso necessário à emergência de mudanças, isto é, que sejam estabelecidos processos de a organização se encontrar no limiar do caos: nomeadamente a coordenação, a catalisação e a estimulação (Cabral, 2001:103). Alguns investigadores entendem que a auto-avaliação e a autocrítica devem de ser instrumentos sistemáticos da cultura da escola (Relatório da O.C.D.E., 1989). É necessário que os actores se sintam à-vontade e que sintam motivação para realizarem a investigação enquanto processo e determinação para serem aplicados os resultados obtidos e ser melhorada a qualidade (*op.cit.*: 164). A auto-análise da escola engloba o exa-

me do espírito e do clima da escola; o mesmo é perguntar "se a escola é acolhedora, ou hostil, democrática ou autocrática, organizada ou desordenada, se ela encoraja a actividade dos alunos e dos docentes ou se a entrava, se é agradável ou enfadonha" (*op.cit:* 164-165). A auto-análise da escola deve ajudar os actores da mudança a religar o processo de aperfeiçoamento à realidade da escola (Bollen e Hopkins, 1988: 17), tornando-a capaz de resolver os seus próprios problemas.

O que importa são os processos colectivos que sustentam a construção da aprendizagem: "o diálogo, a análise interactiva das situações educativas, a construção e/ou selecção conjunta dos indicadores e instrumentos e a procura de soluções para os problemas detectados na avaliação" (Santiago, 2001:38).

6.1. Os Normativos Reguladores da Avaliação

Ao ser abordada a avaliação não poderíamos omitir os diplomas reguladores da avaliação, nomeadamente o Despacho Normativo 98-A/92, o Decreto-Lei 6/2000 de 18 de Janeiro, o Despacho Normativo 30/2001 de 22 de Junho, o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto e o Decreto-Lei 209/2002 de 17 de Outubro.

O Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Maio, refere que a avaliação é "um momento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno, enquanto que o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

declara que "a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar das diversas aquisições realizadas pelo aluno" (Artigo 12.º, ponto 1). O Despacho Normativo 30/2001 de 22 de Junho, afirma que uma das finalidades da avaliação é

> *"apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, [...] quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos" (alinha a)), incidindo, quanto ao objecto, sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional, concretizadas no projecto curricular de escola e de turma e são ainda consideradas as aprendizagens ligadas a "componentes do currículo transversal ou de natureza instrumental" (ponto 4).*

É ainda no âmbito do projecto curricular que são operacionalizados, pelo professor, os critérios de avaliação definidos em conselho pedagógico. Anteriormente, o Despacho Normativo 98-A/92 assegura que a avaliação incide sobre o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos e dos objectivos específicos de cada disciplina, deve ainda considerar os processos de aprendizagem, o contexto de desenvolvimento e ainda as funções de estimulo, socialização e instrução, deve ainda ser considerada no quadro da avaliação formativa a competência evidenciada relativamente ao domínio da língua portuguesa (ponto 1; 2; 3). Compete ao conselho pedagógico ou ao conselho escolar (1º ciclo) definir os critérios gerias de avaliação sumativa, aos quais o professor se tem que referenciar (Despacho Normativo 98-A/92, ponto 27). O Despacho Normativo 30/2001, atribui ao conselho pedagógico, de acordo com as orientações do currículo nacional, a definição de critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta no 1º ciclo do conselho de

docentes (ponto 13). Acrescenta ainda que os critérios de avaliação constituem referentes comuns de cada escola. Cada professor, no 1º ciclo, operacionaliza-os no âmbito do projecto curricular de turma. Os critérios adoptados pela escola deverão ser objecto de divulgação na comunidade escolar (ponto 14; 15).

O Despacho Normativo 240/2001 faz referência aos princípios que presidem à avaliação, (os quais não são apresentados no Despacho Normativo 98-A/92):

> *"a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem; b) Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; c) Valorização da evolução do aluno, nomeadamente, ao longo de cada ciclo; d) Transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adaptados; e) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação".*

Relativamente aos intervenientes na avaliação, observamos no Despacho Normativo 98-A/92 que a escola é responsável pelo percurso escolar dos alunos, devendo garantir a "consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos" (ponto 9), mais acrescenta o ponto 10, que a avaliação pressupõe o trabalho de todos os professores envolvidos e "a participação dos alunos e dos encarregados de educação em condições a estabelecer no regulamento interno da escola". Podem ter também intervenção no processo de avaliação os seguintes serviços: "a) Serviços de psicologia e orientação; b) Serviços de educação especial; c) Serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico ou o conselho escolar considerem conve-

niente; d) Direcções regionais de educação" (ponto 11). O Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, pressupõe os mesmos intervenientes que o Despacho Normativo 98-A/92. Enquanto que no ponto 7, do Despacho Normativo 30/2001, o processo avaliativo é conduzido pelo professor responsável pela organização do ensino e da aprendizagem. Envolvendo, também, os alunos através da sua auto-avaliação, os encarregados de educação "e os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, outros docentes implicados no processo de aprendizagem dos alunos e os Directores Regionais de Educação quando tal se justifique". É de salientar que enquanto no Despacho Normativo 98-A/92 a forma de envolvimento dos alunos é estabelecida no regulamento interno, no Despacho Normativo 30/2001 a participação dos alunos exerce-se através da auto-avaliação.

Relativamente ao processo individual do aluno, o Despacho Normativo 98-A/92 responsabiliza o professor pela elaboração, consulta e conservação, no qual devem constar todos os elementos relevantes para o desenvolvimento integral do aluno, possui carácter confidencial, ao qual têm acesso os professores, os alunos e encarregados de educação. Este processo acompanha o aluno ao longo da sua escolaridade básica. O Despacho Normativo 30/2001 refere a necessidade de organizar um dossier individual de forma a documentar o percurso escolar do aluno. Mantém todos os elementos constantes no anterior diploma, mas específica os elementos que devem constar no dossier:

> *"a. os elementos fundamentais de identificação do aluno; b. os registos de avaliação; c. relatórios médicos e/ou de avaliação psicológica, quando existam; d planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam; e. o pro-*

> *grama educativo individual, no caso de o aluno estar abrangido pela modalidade de educação especial; f. os registos e produtos mais significativos do trabalho do aluno que documentem o seu percurso escolar; g. uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1º e 2º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino" (ponto 11).*

O Despacho Normativo 98-A/92 aponta como modalidades de avaliação existentes no ensino básico: a avaliação formativa; a sumativa; a aferida e a especializada (ponto 12), as quais se devem harmonizar e articular considerando o desenvolvimento de cada um dos alunos, de forma a contribuírem para o "sucesso educativo" e para a "qualidade do sistema educativo" (ponto 13). No anexo ao Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, uma das competências do professor é a utilização da "avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação" (III. 2. k)). O Decreto-Lei 6/2000 de 18 de Janeiro faz referência à avaliação diagnóstica, à avaliação formativa e à avaliação sumativa, omitindo a avaliação aferida e a avaliação especializada. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, "devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional" (Artigo 13).

Relativamente à avaliação formativa o Despacho Normativo 98-A/92, o Decreto-Lei 6/2000 e o Despacho Normativo 30/2000 afirmam o carácter sistemático e contínuo recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação e visa informar alunos e pais e encarregados de educação sobre a

qualidade do processo educativo e de aprendizagem assim como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, de forma a rever e melhorar os processos de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação é da responsabilidade do professor. O Despacho Normativo 30/2001 menciona que a avaliação formativa inclui "uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica" (ponto 17).

A avaliação sumativa tem, no entender do Despacho Normativo 98-A/92, em atenção a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, traduzida numa apreciação globalizante (cf. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 13, ponto 4), sobre o "desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes" dos alunos (ponto 25), sendo da responsabilidade dos professores e outros técnicos envolvidos. A avaliação sumativa ordinária ocorre no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo, assumindo a forma descritiva (cf. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 13, ponto 5; Despacho Normativo 30/2001, de 22 de Junho, ponto 23 e 27). A avaliação realizada no final de cada ano lectivo origina a decisão sobre a progressão ou a retenção dos alunos. O Despacho Normativo 30/2001 reafirma que a avaliação sumativa formaliza uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e a aquisição de competências, mas no âmbito do projecto curricular de turma esta avaliação é da responsabilidade do professor e do respectivo conselho de docentes, competindo-lhe reanalisar o projecto curricular de turma, para introduzir eventuais readaptações ou apresentação de propos-

tas para o ano lectivo seguinte. Nas áreas curriculares não disciplinares são utilizados os elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares (ponto 29). O Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, afirma como função principal o apoio ao processo educativo e a sua certificação. Distingue a avaliação sumativa interna, a qual é da responsabilidade dos professores e da escola, realizando-se no final de cada período lectivo, tendo em conta a informação recolhida no quadro da avaliação formativa e a avaliação sumativa externa da responsabilidade do Ministério da Educação. No 1º ciclo somente se realiza a avaliação sumativa interna expressa de forma descritiva.

O Despacho Normativo 98-A/92 apresenta a modalidade de avaliação especializada. Esta consiste na "avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso dos alunos" (ponto 46). Esta modalidade de avaliação não é referida nos normativos posteriores. O mesmo Despacho aponta ainda a avaliação aferida executada pelo Ministério da educação ou por outra instância governativa e visa medir o grau de "cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos a nível nacional" e "avaliar o sistema de ensino" (ponto 41; 42). Esta modalidade de avaliação não é referenciada nos normativos posteriores.

CAPÍTULO IV – OS PONTOS DE PARTIDA PARA O TRABALHO

1. NECESSIDADES

Da pesquisa realizada e descrita no Capítulo anterior resultou uma clarificação dos conceitos e a consolidação de procedimentos que permitem esclarecer a nossa posição pessoal sobre os conceitos versados. Assim, apresentamos a seguir "o nosso ponto de partida" fruto das pesquisas realizadas, amalgamado nas nossas reflexões. Seguimos a mesma estrutura do anteriormente apresentado porque tal permite uma consulta fácil e, eventualmente, esclarecedora da posição que assumimos à partida.

1.1. O Conceito de *Necessidade*

Como já assinalámos, o significado da palavra necessidades apresentado pelo Instituto de Lexiografia e Lexicografia (2001), dá ênfase à noção de necessidade como "falta de algo", podendo abranger qualquer

dimensão. O ponto 5. da entrada da obra referida, prospectiva a realização de alguma coisa, tendo em conta a necessidade existente. Pudemos constatar que todos os autores citados na fundamentação teórica, apresentavam o conceito nesta dupla perspectiva: numa tenção entre o já e o ainda não; entre o presente e o futuro; dando relevo à necessidade como falta de algo, não especificando a que algo se refere, nem em que contexto pode acontecer, nem quem a pode ter e perspectivando sempre a mudança para satisfazer a necessidade.

As pessoas, em concreto, ao afirmarem que possuem necessidades, podem querer referir a existência das mais diversificadas realidades, e, em sua consequência, o anseio de múltiplas concretizações, que quando estas se tornam realidade geram novas necessidades e em seguida novos sonhos de concretização. É este processo vivencial, gerador de dinamismo vivificador que conduz as pessoas a quererem sempre mais e melhor, proporcionando ou não, mais felicidade.

O ser humano, quando afirma que tem uma necessidade, é sinal que fez um longo processo de discernimento sobre o que realmente lhe falta e sobre o que necessita para colmatar a necessidade anteriormente discernida. Na vida do dia a dia as pessoas para tomarem consciência das suas necessidades têm que possuir poder de reflexão, conhecimentos e métodos, ou estar próximo de alguém possuidor destes "skills" para as ajudar a descobrir as verdadeiras

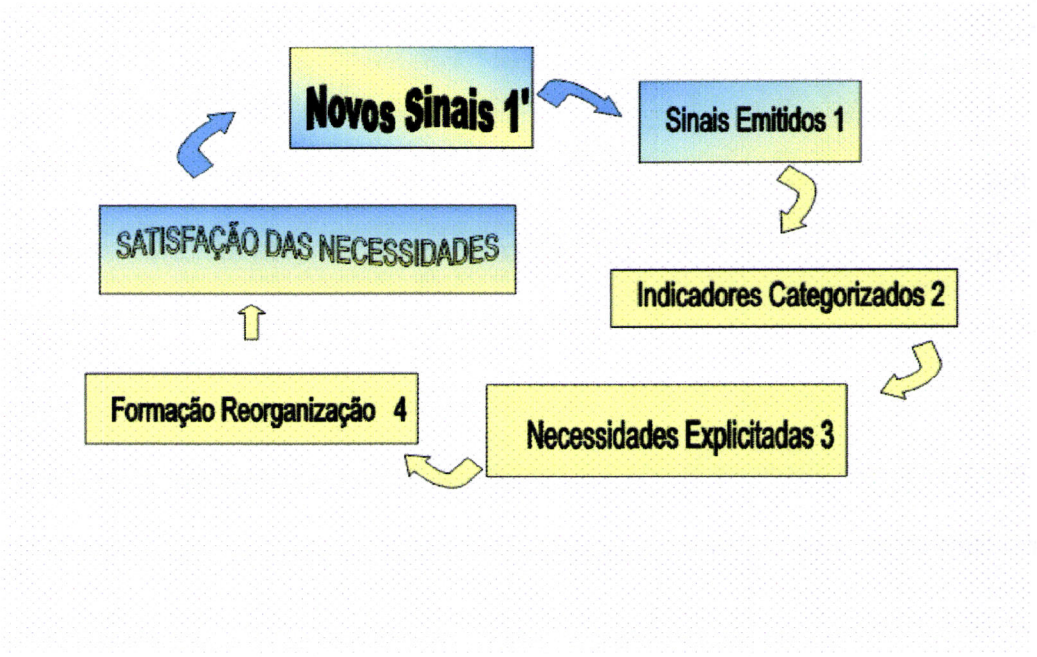


Figura 7: Processo de Diagnóstico de Necessidades.

Quando as pessoas não são capazes de satisfazer as suas necessidades de forma cabal, transferem-nas para outras áreas, concretizações ou pessoas, gerando auto-estima. As necessidades decorrem da categorização dos indicadores percepcionados pelo professor/investigador a partir dos sinais emitidos pelos alunos/formandos, professores. Como podemos verificar, o processo de diagnóstico de necessidades gerando um contínuo espiralado, mas cheio de tenções e ambivalências.

Ao ser encetada uma investigação, o processo de identificação de necessidades realiza-se numa relação dialéctica entre uma metodologia sistemática e sistémica de recolha de dados, de categorização e também da

carências e gerar anseios de mudança. Sozinhas, as pessoas sentem muita dificuldade em realizar a sua identificação. As necessidades muitas vezes encontram-se inconscientes, ou escondidas a um olhar menos atento; acontece também que a pessoa, sentindo-as, não quer ver a sua própria necessidade. Na relação de ajuda realizada podem ser utilizados métodos e conhecimentos diversificados. Na senda de Sabatelli (1994), o processo de ajuda passa pela relação pessoa-pessoa, a qual requer a interpretação da própria identidade dentro da organização no contexto das relações comunitárias. Presume-se ainda, um marco de conhecimentos e relações com os recursos e vínculos com as pessoas nas diferentes situações psicossociais e culturais (*op.cit.*: 90). A relação requer a escuta externa do meio e a escuta interna das suas vivências, dos seus conhecimentos, assente na reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva. É um processo moroso e muitas vezes doloroso de identificação, de aceitação e de recusa de aceitação da necessidade detectada e também de recusa e de aceitação da necessidade de mudança. É um percurso ambivalente, existindo uma mistura de sentimentos e pensamentos positivos e negativos, considerando as consequências positivas e negativas da permanência da necessidade sem ser colmatada e respectivos custos ou benefícios. Por outro lado, as consequências, também elas, positivas ou negativas, da necessidade ser satisfeita, têm os seus custos ou benefícios e têm a possibilidade de gerar novas necessidades.

necessidade de presença de uma teoria capaz de evidenciar as necessidades ainda ocultas.

Daí que, a análise de necessidades é não só um "instrumento heurístico", como refere Rodrigues (1999:476), mas também um instrumento hermenêutico, que interpreta as necessidades lactentes ou ocultas, explicitando-as e clarificando-as. É importante que os dados recolhidos (instrumento heurístico) sejam iluminados e lidos à luz de teoria conducente, dando-lhes uma nova dimensão e proporcionando saltos qualitativos de grande amplitude. A par da componente objectiva e objectivadora da análise de necessidades, poderemos inferir a existência de uma componente subjectiva. Se em vez de ser utilizada uma metodologia e uma teoria interpretativa, for usada outra metodologia e, outra teoria, poderão ser detectadas outras necessidades e outros caminhos de mudança, ou seja, a definição de outra finalidade, dimanante de outros objectivos e assim elencados outros recursos humanos e materiais. Acrescentamos ainda uma vertente reflexiva e consequentemente uma vertente formativa. A pessoa ao interpretar está a reflectir sobre a realidade e simultaneamente a formar-se como pessoa e como profissional.

A Unesco (1990), refere a necessidade de sistematicamente serem reactualizadas as necessidades das crianças e dos jovens, dada a diversidade e a complexidade das mesmas, e o facto de se encontrarem em permanente mutação, requerendo também satisfação das necessidades evidenciadas nos

mais variados contextos. Para Zabalza (1994), ao ser assumida pela educação, a problemática das necessidades teria que possuir quatro dimensões: a prescritiva, a individualizadora, a cultural-técnica e as sociais do contexto em que a escola se inserisse. Todas estas dimensões apresentadas por Zabalza (1994) são função da escola, uma vez que a escola tem que promover e estar atenta ao desenvolvimento harmonioso de todos e de cada um dos membros da escola (alunos, professores, auxiliares educativos e outros funcionários e pais e encarregados de educação); a escola terá, como afirma Patrício (1997), de promover o verdadeiro saber e não somente a convivência social; terá que assumir-se como pólo de cultura, atenta às necessidades sociais de contextos em que a escola se insere, com especial revelo para as necessidades sociais dos alunos da escola.

É difícil diagnosticar as necessidades existentes numa escola, devido à complexidade e diversidade de factos e de actos ocorridos e ao elevado número de pessoas envolvidas e inseridas em grupos diferenciados com carências diferentes. Decorrendo da própria definição do conceito de necessidade, às necessidades diagnosticadas correspondem sonhos de satisfação da necessidade. Por vezes, a necessidade de um grupo não corresponde à necessidade de outro grupo. O mesmo acontece com a satisfação das necessidades e das estratégias seguidas, ou a seguir. Tyler (s.d.) afirma que as necessidades abrangem a totalidade da vida e sugere que sejam classificados os principais aspectos a estudar. Diz ainda que devem ser

agrupadas numa categoria as necessidades comuns à maioria dos alunos e em outra categoria as que são específicas de um determinado contexto. O investigador tem que ter em conta o objecto, a finalidade e os objectivos da investigação e nesse contexto proceder ao diagnóstico das necessidades da escola, de forma faseada.

Todas as tipologias de necessidades que conhecemos evidenciam as necessidades dos seres humanos. A escola é constituída por pessoas que, vivendo no seu próprio contexto, possuem anseios e sonhos de concretização de necessidades que possuem ou julgam possuir. Daí compreendermos, serem evidenciadas as necessidades da escola enquanto espaço educativo, fomentador de cultura, inserida no seu próprio contexto e constituída por pessoas. Esta percepção requer um olhar global, mas simultaneamente pormenorizado, de forma a, por um lado, ver a escola como um todo e, por outro, ter em conta as necessidades de cada uma das pessoas inseridas nos diferentes grupos e estruturas da escola. É como que ver a floresta tendo em particular atenção cada uma das árvores e das plantas que a constituem.

Santos (2002) refere a existência de necessidades de contexto e de conteúdo. Na escola existem necessidades de conteúdo e de contexto que necessitam de ser satisfeitas e que se inserem nas diferentes necessidades evidenciadas por Maslow (s.d.). As necessidades evidenciadas por Maslow (s.d.) estão intimamente interligadas, dependendo umas das outras, sobretudo

se se passar do campo individual para o campo das organizações e em concreto uma escola. Do ponto de vista da gestão, aos alunos tem que ser proporcionada, concomitantemente, a satisfação de todas as necessidades. Não existem necessidades que têm que ser satisfeitas e outras não. Preconizamos que cada pessoa pode deixar emergir patamares diferentes dentro de cada nível, atendendo ao ritmo, às capacidades..., mas as necessidades explícitas necessitam de ser satisfeitas, para se alcançar a felicidade. Pode parecer contraditório, mas muitas vezes quando não podem ser satisfeitas todas em simultâneo, terão que ser organizados critérios de prioridade de satisfação das mesmas. Assim, as pessoas têm que as hierarquizar para as poderem satisfazer. Neste caso, é fundamental a existência de critérios de hierarquização das necessidades a satisfazer. Os meios humanos e materiais necessários para colmatar as necessidades, poderão ser considerados como critérios de hierarquização das mesmas.

Tendo por base a tipologia de Maslow (conforme Cap. III), preconizamos dois tipos de necessidades: um primeiro tipo mais ligado ao funcionamento da escola e envolvendo todos os seus membros; e outro, que envolve, fundamenta, impulsiona e vivifica e o seu funcionamento. Entendemos por funcionamento da escola, tudo o que diz respeito às estruturas necessárias para os alunos e os professores ensinarem e aprenderem (gestão de recursos humanos e materiais, gestão dos diferentes órgãos institucionais).

As necessidades de funcionamento possuem o seu fundamento e também a sua manifestação nos valores vividos e queridos pela escola, nas inter-relações existentes entre os membros da comunidade educativa, nos sentimentos de pertença à escola, na escolha da escola por parte dos pais, sentindo estes que os filhos recebem amor, respeito, segurança, em suma que são felizes. Os pais são bem acolhidos, sentindo-se bem quando deixam os seus filhos entregues ao cuidado da escola e compreendendo que as aprendizagens realizadas são importantes para o seu desenvolvimento. As responsabilidades da educação/ formação dos alunos terão de ser compartilhadas entre os pais e a escola (Zaragoza, 2001).

As necessidades das pessoas estão em íntima conexão com as quatro dimensões do saber: saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar. Quanto maior for o grau de profundidade do saber, mais exigentes serão as necessidades da pessoa e a satisfação das mesmas (Santos, 2002). Encarando a problemática sob outro aspecto, é na interacção das necessidades de saber e de compreender do ser humano com a procura de saber-saber, que ocorre o conhecimento. O conhecimento é a "información convertida en respuesta personal gracias a la reflexión" (Zaragoza, 2001: 35). As necessidades de saber-saber originam necessidades de saber-fazer e estas necessidades de saber-ser. A dimensão do saber-estar emerge da simbiose do saber-saber, do saber-fazer e do saber-ser.

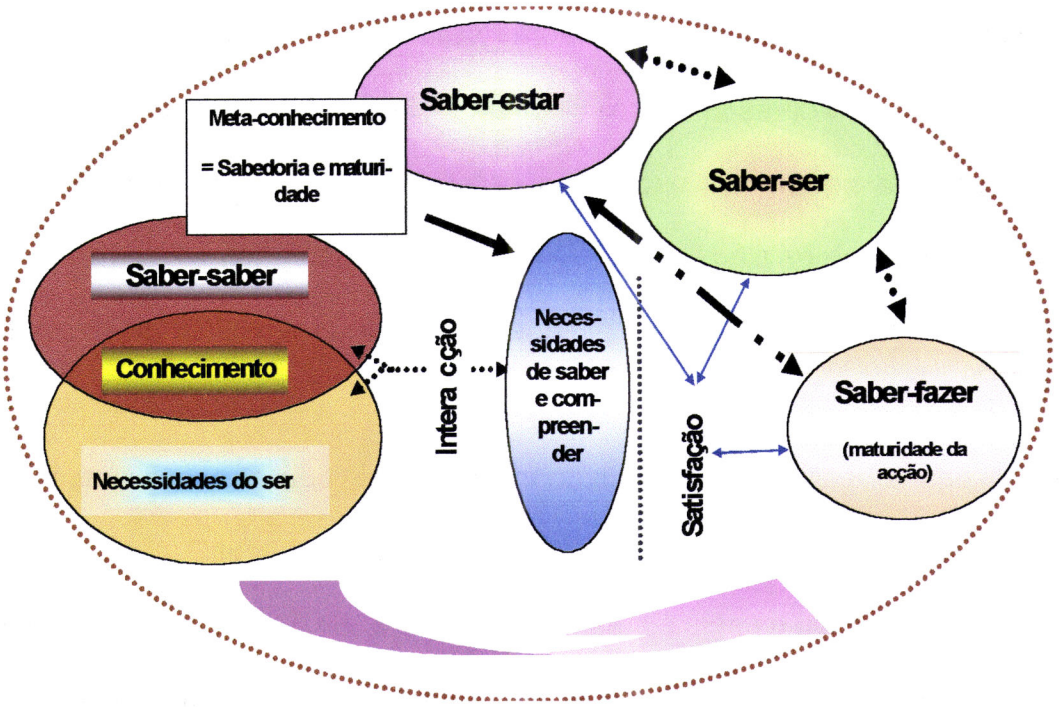
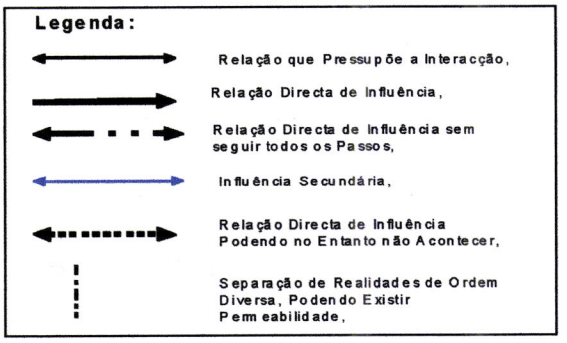


Figura 8: Relação entre Necessidades e Conhecimento, a partir da Reflexão de Rebelo dos Santos (2002a).



Contudo, da nossa experiência enquanto professores atentos ao agir humano, sentimos que, nem sempre quem está na posse de conhecimentos, de valores, de atitudes, de normas e de capacidades que habilitam a saber-fazer, possui a dimensão do saber-estar. Estendemos a dimensão do saber-estar como síntese vivencial.

Da interacção dos diferentes saberes, resulta a satisfação que não é do nível das necessidades do ser (Santos, 2002a). A satisfação faz emergir a maturidade da acção, a qual modifica o saber-ser e o saber-estar, ou seja é motivadora de novos saberes e de novas aprendizagens.

Das interacções complexas entre as dimensões do saber emerge o meta-conhecimento, ou seja, a sabedoria, a maturidade do saber. Assim, gera-se novas necessidades de compreender e de saber e inicia-se mais um ciclo de busca de satisfação das necessidades.

Atentos aos sinais dos tempos os professores devem possuir formação para serem capazes por um lado de responderem às necessidades evidenciadas na comunidade educativa mas simultaneamente serem impulsionadores de mudança societal. Nesta problemática da formação de professores surgem alguns conceitos que é necessário precisar: objectivos e de competências. É nossa convicção que o conceito de competências é mais amplo e situa-se ao nível do saber fazer, ou seja, nas palavras de Santos (2002a), significa maturidade na acção o que pressupõe a aquisição de

conhecimentos. Para que tal aconteça é necessário que se tenham atingido objectivos claramente definidos. Uma coisa não pode ser vista como antagónica da outra, mas sim em constante dialéctica de influência e de crescimento. Para ensinar os professores terão de ter e usar a competência que melhor se adequa ao processo vivido. Podemos juntar nesta reflexão a problemática das necessidades sentidas e consciencializadas quer por professores quer por alunos, respeitantes a um aluno, a um grupo e/ou toda a comunidade educativa. Ao nível do processo de aprendizagem esta problemática é clara. Para que os alunos possam adquirir competências, ao professor (em momento de ensino) é-lhe pedido que defina e atinja objectivos conducentes com as competências que deseja que os alunos adquiram (em momento de aprendizagem) em íntima relação de crescimento. Estes influenciam-se mutuamente e geram novas necessidades, novos conhecimentos e, por sua vez, novas competências, ou seja novos saberes em situação, como perspectiva Canário (1994).

O ser humano como ser perfectível busca a perfeição e no nosso entender essa perfeição só se alcança com formação. Esta perfeição, segundo García, deverá ser "entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos" (1999a: 19). Assim, deverá abranger todas as áreas do saber: saber-saber; saber-fazer; saber-ser e saber-estar.

De forma mais concreta e em simbiose com as áreas do saber, encontramos as necessidades de formação dos professores relativas aos alunos e a tudo o que lhes é inerente; referentes ao currículo formal e informal, às metodologias de ensino, aos recursos materiais e humanos ...; no tocante às necessidades da escola como organização e às necessidades dos próprios professores enquanto pessoas e enquanto profissionais que buscam ser felizes. Em todas estas áreas de necessidades de formação sentimos que no seu âmago se encontra a necessidade de formação em valores. Assim sendo, a formação em valores é uma necessidade premente dos professores e também dos alunos (Zaragoza, 2001).

2. OS VALORES

Verificamos que as pessoas e, concretamente os professores, usam muitas vezes as palavras "valores", "atitudes" e "comportamentos" ligadas ou de forma arbitrária, querendo significar o mesmo ou significando realidades diferentes sem serem especificadas. Importa pois, clarificar o que entendemos por valores, por atitudes e por comportamentos.

Para nós, os valores são o âmago, a essência, o cerne, a síntese, a perfeição, o Supremo que norteia o agir humano. Os valores não são coisas, mas valorizam as coisas e nelas existem, mesmo que as pessoas não tenham disso consciência. O valor é objectivo, é o que é, independentemente das

pessoas, do seu querer e da sua formação. Os valores possuem polaridade, ou melhor bipolaridade, o valor e o seu contrário, ou seja, o valor que é aceite universalmente e o valor que é aceite somente por uma minoria e que não conduz ao bem da humanidade; ou o valor positivo (o bem) e o valor negativo (o mal). Pensamos que os valores apresentam as duas vertentes intimamente interligadas. Por um lado, necessitam de fundamentação, de âncora, de sustentação e, por outro, necessitam de ser operacionalizados, de forma a serem mais facilmente conhecidos e posteriormente vividos. São Paulo dá-nos esta noção ao afirmar que o que importa é a nova criação (Gal 6, 15). Se esta criação é nova tem que ter a sua origem em Alguém que lhe dá sustentação, que a torna capaz de discernir, de escolher entre o bem e o mal, para si e para os outros e de agir em conformidade com a âncora fundeada e com a escolha efectuada. A pessoa, como ser que tende para a perfeição, enceta ao longo de toda a vida uma busca incessante de perfeição.

As atitudes são a expressão comportamental, visível dos valores apreendidos, estimados e queridos. Nas atitudes existe uma componente afectiva, emocional e cognitiva. Pressupõe-se a existência de uma relação de interdependência dialéctica entre valores e atitudes, sobretudo no processo de apreensão dos valores e consequente formação da consciência recta, verdadeira e certa. Os valores ajuízam da qualidade das atitudes, valoram positiva ou negativamente a forma de agir. Mas, muitas vezes, a consciência não é capaz de o fazer, dado não ter as características necessárias a realizar

esse processo de valoração. Pode acontecer que os valores fundamentais não sejam bem apreendidos, bem compreendidos e que não sejam bem expressos nos normativos e posteriormente também não sejam bem vividos pelas pessoas no seu agir concreto. Poderemos falar da formação de consciências erróneas, em que a consciência está errada não por culpa ou responsabilidade da própria pessoa, mas por causa de um factor externo que interfere na formação da consciência, julgando a pessoa estar certa.

Os comportamentos manifestados podem estar em íntima relação e ser expressão dos valores interiorizados; podem estar somente conformados ao contexto; ou podem não ser expressão dos valores estimados e queridos pela pessoa.

No nosso entender, as normas são expressão dos valores em que se acredita e servem para regular e conformar o comportamento humano. Para se poder prescrever normas e regras, ter-se-á que ter a consciência dos valores existentes ou desejados. Este processo também tem que ser realizado pelas sociedades, grupos, instituições e concretamente nas escolas. Ou seja, antes de se proceder à realização do regulamento interno e da prescrição de normas de convivência social terão que ser identificados e clarificados os valores que a comunidade educativa no seu todo deseja viver. E, posteriormente, terá que ser feita uma reflexão/avaliação sobre se as normas expressas conseguem ter expressão vivencial dos valores preconizados, de forma a ser alteradas se tal não acontecer.

Utilizando uma imagem de várias circunferências concêntricas, poderemos dizer que os valores estão no centro, no âmago da consciência. As atitudes são expressão dos valores enquanto que os comportamentos são mais periféricos com ou sem ligação aos valores. As normas, na maioria das vezes, são prescritas e influenciam os comportamentos e as atitudes das pessoas no seu agir concreto.

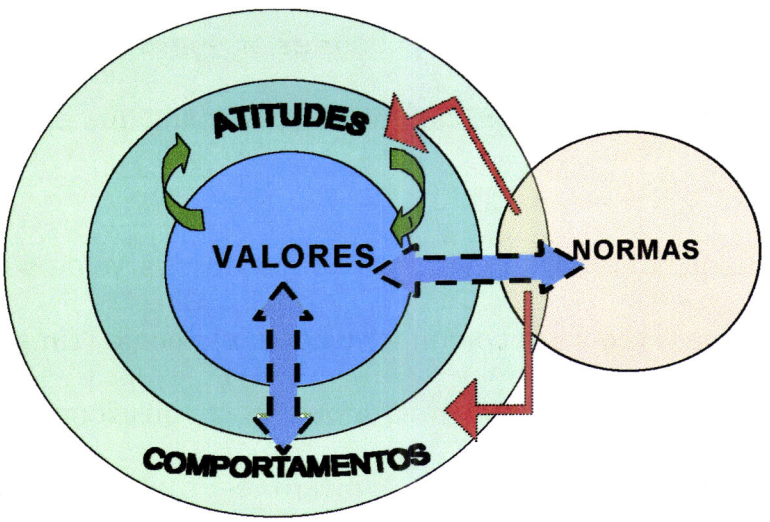


Figura 9: Relação entre Valores, Atitudes, Comportamentos e Normas.

De acordo com os autores citados no capítulo anterior, os valores não mudam, permanecem imutáveis. O que muda é a expressão dos valores, é o modo como a pessoa entende e vive os valores manifestados nas atitudes.

Este processo é fruto da cultura, ou seja, da formação/educação e do próprio contexto em que se vive.

Parece-nos que as duas tipologias apresentadas por Shaver e Strong (1982) e por Escámez (1988b), se tocam, ou seja, os valores que Shaver e Strong (1982) designavam de valores de desempenho poderão ter relação com os valores a que Escámez (1988c) apelida de "valores de competência" (*art.cit.:* 117).

Depois de termos analisado as diferentes tipologias valorativas, compreendemos que teríamos que elaborar e apresentar a nossa própria tipologia de acordo conta as finalidades da escola, de modo a podermos analisar os dados recolhidos e a satisfazermos as necessidades evidenciadas.

Considerando as finalidades da escola, é nossa convicção, como já referimos, que os valores necessitam por um lado de uma âncora e por outro de ser operacionalizados. Neste contexto identificamos três grupos de valores: Religiosos (confessionais), Socioculturais e Cívicos. Em relação aos valores religiosos, tendo em conta o contexto do presente estudo, o seu fundamento encontra-se na mensagem de Jesus Cristo e a operacionalização nas diferentes actividades de transmissão da Mensagem Cristã. Estas actividades podem realizar-se de forma planificada, devidamente programadas e inseridas nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular, de acordo com os conteúdos a abordar, com as estratégias delineadas, com os recursos humanos e materiais necessários, com o nível etário a que se destinam e com

o tempo litúrgico em que se inserem. As actividades de transmissão da mensagem cristã também podem ser "espontâneas", ocorrendo em qualquer momento e espaço e promovidas por qualquer membro da comunidade educativa. Estas actividades podem ser de incentivo à participação dos alunos nas diferentes acções planificadas de transmissão da mensagem cristã. Entendemos ainda, como expressão da mensagem da escola, o ideário. Este, enquanto conjunto de ideias, de valores em que acredita a comunidade educativa, dá força e segurança ao projecto educativo.

Relativamente aos valores socioculturais, pensamos que a sua fundamentação se encontra na vivência dos valores cristãos nas realizações culturais e nas interacções sociais. Ao nível da operacionalização elas concretizam-se:

- nos direitos e deveres do corpo docente, funcionários e alunos, consignados nas normas vigentes expressão dos valores cristãos;
- na vivência em todos os espaços da escola, de forma específica nas aulas de Educação Moral e Religiosa concretamente nos conteúdos abordados, realçando os valores cristãos e nos processos de valoração realizados e nas salas de aulas curricular, nas actividades de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo e nos tempos e espaços lúdicos;

- na vivência dos valores cristãos pelo corpo docente, funcionários e alunos.

No que toca aos valores cívicos, a sua fundamentação encontra-se na intervenção na comunidade educativa à luz da doutrina cristã, operancionalizando-se ao nível:

- da gestão e administração da escola, designadamente nas competências e funções atribuídas e exercidas pelos órgãos de gestão e administração;
- da organização da escola, nomeadamente nos diferentes serviços de diagnóstico de situações problemáticas e acompanhamento dos alunos;
- da participação dos pais e alunos nas diversas actividades promovidas pela Igreja;
- da organização e gestão dos tempos da escola;
- da organização dos diferentes órgãos directivos, administrativos e pedagógicos da escola.

Cada sociedade possui um património valorativo que sustenta e orienta o agir humano nas suas inter-relações. Muitas vezes este património é visível nas normas de convivência das sociedades. Cada uma das pessoas ao longo da sua formação organiza um sistema de valores de acordo, ou não, com os valores da sociedade, ou de acordo com os valores instituídos na comunidade em que se insere.

Ao nível da transmissão e vivência de valores cabe à família iniciá-las. Rodriguéz (1997) afirma que compete à escola proceder a iniciação da compreensão, da criatividade e do exercício de valores e dos conteúdos fundamentais. Nós estamos convictos que é tarefa primeira da família, continuada na escola. Assim sendo, a família deve poder escolher para os seus filhos a escola que pelo seu ideário melhor se coaduna com os valores desejados e queridos por si própria e consequentemente por eles. Para que este processo se realize de forma continuada, tem que existir uma grande inter-relação entre a família e a escola e a escola e a família, para que ambas saibam os processos valorativos desenvolvidos na escola. É inevitável que na escola sejam transmitidos e vividos valores, não só ao nível do currículo oculto, mas também ao nível do currículo explícito. Pressupomos ser mais fácil a transmissão de valores ao nível do currículo oculto, mas simultaneamente, mais perigoso, uma vez que não existe a planificação do processo valorativo. Por vezes, age-se em situação, havendo de tomar decisões de forma rápida sem poder avaliar muito bem as suas consequências e com tendência para a desresponsabilização. Ao agirmos estamos a ensinar a viver. Todavia, é necessário colocar o aluno em situação de reflexão sobre o vivido e sobre o que queremos realmente viver. Esta reflexão tem que ter consequências práticas, de vivência profunda, não bastando somente o ensino e a partilha da vivência por outrem.

Se estabelecermos a relação com os diferentes tipos de saber, verificamos que o agir do adulto está na linha do saber-fazer, ou seja, na maturidade da acção, enquanto que a criança em formação não pode estar ainda ao nível do saber-fazer necessitando do saber-saber e do saber-ser para progredir e alcançar o saber-fazer. Paulo VI (1967), na sua deslocação a Portugal afirma "homens sede homens" numa clara alusão à vivência dos valores que dignificam a vida humana. Para que a vivência se possa realizar, entendemos que os valores têm que ser ensinados. O processo de formação de valores não deve ser somente um processo realizado pela própria pessoa em formação, mas pressupõe a existência de alguém que ajude no processo de formação e de discernimento, numa relação de alteridade e de ajuda. Os valores interiorizados têm que formar um conjunto harmonioso, de forma a dar equilíbrio e sustentabilidade à pessoa e servir de guia rumo à perfeição. Daí que, para nós, os valores ensinam-se, partilham-se, clarificam-se, exemplificam-se e sistematizam-se, mas cada pessoa tem que fazer uma experiência pessoal de aprendizagem e de vivência, de forma a assumi-los e a fazê-los seus. A pessoa tem que conhecer os valores para os desejar, tem que sentir necessidade de possuir determinados valores para os querer aprender e viver.

No processo de valoração terá que existir uma componente teórica de ensino e de esclarecimento do valor para depois existir uma componente vivenciar do valor.

A vivência em profundidade dos valores motivadores de crescimento e desenvolvimento, no nosso entender, são motor da mudança vivencial, impulsionando as pessoas para atingirem algo que não possuem. Os valores são sempre objecto de opção e, neste sentido, o processo de fazer uma opção é já em si mesmo um valor. Concordamos com Escámez (1988) ao afirmar que o objectivo da educação não deve ser educar atitudes, mas valores porque são mais profundos e estruturam a personalidade, enquanto que as atitudes são mais periféricas, são a expressão comportamental dos valores construídos. Como ser inteligente, a pessoa pode em determinado contexto simular possuir determinados valores e noutro contexto revelar e apresentar outras atitudes revelando outros valores. Os valores expressos pelas pessoas sofrem mutações de contexto.

Existe uma íntima correlação entre necessidades e valores. As necessidades sentidas pelas pessoas criam o desejo de as satisfazer de acordo com os valores já existentes ou buscando novos valores. Os valores encontram-se me íntima relação com as necessidades vividas e diagnosticadas pelas pessoas e, por outro lado, relacionam-se com o que se visa atingir. Conforme os valores, assim é o ideal visado. É nosso entendimento que, quando os objectivos não possuem sustentação, estes podem não ser atingidos na plenitude e não serem satisfeitas as necessidades diagnosticadas, gerando insatisfação e frustração, com consequências mais nefastas do que a não consciência de algumas necessidades, não consideradas básicas. Tal

como as necessidades, também os valores, ou melhor a sua assunção, impulsionam as pessoas a agirem de diferente modo.

Não concordamos inteiramente com Entonado (1997), quando afirma que o aluno deve adequar o seu comportamento aos valores explícitos (*op.cit.*: 238), uma vez que pode acontecer que os valores explicitados não sejam nem os melhores para si próprio, nem para os outros. Supomos ainda, que Entonado (1997), se refere mais a normas e a regras do que a valores.

Consideramos que as pessoas nas relações de convivência humana geram imagens valorativas dos valores possuídos pelos outros com quem se relacionam. Porém, acontece que na vivência da sua liberdade as pessoas apresentam e têm comportamentos que não se coadunam com a imagem valorativa anteriormente interiorizada por quem fez juízos de valor. Estes acontecimentos geram rupturas relacionais, obrigando muitas vezes a serem refeitos os pressupostos em que assenta a hierarquia valorativa.

Na escola coexistem duas dimensões da aprendizagem de que fala Escámez (1988a), nomeadamente a dimensão formal e a dimensão informal. A dimensão formal enquanto aprendizagem organizada, preparada e planificada de acordo com os objectivos que se visam atingir e as competências a adquirir e com o ritmo próprio de cada aluno inserido no seu contexto. Para que esta dimensão se realize são estabelecidas e organizadas as estratégias, as técnicas e pensados os recursos materiais e humanos necessários de forma

sistemática e sistémica. No que respeita à dimensão informal a aprendizagem realiza-se nos diferentes espaços e tempos em que o aluno permanece na escola. Esta dimensão não é previamente planificada e as pessoas actuam em situação. Somos de opinião que esta dimensão pode ser concebida facultando coerência no ensino. Existe uma relação entre dimensão da aprendizagem formal e a informal. Aquilo que se aprende racionalmente e de forma sistemática terá de ser também aprendido e vivido na dimensão informal para que o aluno estruture harmoniosamente a sua personalidade. Estas duas dimensões da aprendizagem têm particular relevo na educação de valores. Os valores são ensinados, aprendidos e vividos e vivendo a pessoa aprende e ensina.

Preconizamos como metodologia do processo de valoração um equilíbrio entre a doutrinação e a clarificação. Este equilíbrio tem por base a convicção de que os valores têm que ser ensinados pelos educadores, quer sejam pais ou professores. Os professores têm que ter consciência da importância da educação de valores, ficando a sua tarefa a meio caminho se tal não acontecer. Os professores devem ensinar aos alunos o sistema de valores pelo qual a comunidade se rege e nos quais acreditam, ou devem acreditar. O equilíbrio preconizado entre a doutrinação e a clarificação reduz, por um lado, o perigo de dogmatismo, e por outro, o risco de relativismo, visto que a personalização dos valores tem sempre como pano de fundo a universalização e esta tem por anteposição a personalização. Os professores sabem que os

alunos, imbuídos de ânsias de liberdade, podem ou não interiorizar os valores propostos. Os métodos preconizados não podem reduzir o papel do professor ao de mera testemunha das opções realizadas pelos alunos. Ao professor cabe-lhe o papel de orientador, de facilitador, de guia e também de líder. O professor tem que ser capaz de estar no grupo e elevar-se de forma a observar, analisar e retirar conclusões para ajudar o grupo no seu todo e cada um dos alunos em particular. O processo de valoração só é possível se o professor estiver consciente e convicto do sistema de valores e da sua hierarquização de modo a saber explicitar, consolidar e ajudar na sua interiorização. O professor tem que ter consciência que deve aproveitar todas as oportunidades para promover a educação de valores, nomeadamente as situações que requerem hierarquização valorativa e consequente avaliação, assim como a existência de uma síntese valorativa. Pensamos que a reflexão sobre situações quotidianas diversificadas proporcionam educação de valores e não somente as situações de conflito.

Os valores aprendidos no currículo formal, no qual existe uma intenção clara de ensinar e transmitir valores, de forma planificada, na presença de objectivos, conteúdos e competências e também de estratégias devidamente organizadas tendo em atenção os ritmos e as necessidades de cada um dos alunos, têm que ser vividos no dia a dia naturalmente para que os alunos sintam que vale a pena vivê-los. Na dimensão formal tem que existir a dimensão afectiva, para que exista verdadeira aprendizagem, na dimensão

informal da aprendizagem a dimensão afectiva está muito presente na forma de relacionamento.

Entendemos que a metodologia proposta por Andrade (1997), segue de muito perto o método da clarificação, uma vez que não vislumbramos a vertente de ensino por parte do professor, sendo o papel dos alunos e as suas reflexões o centro do processo valorativo.

Propomos a seguinte metodologia, que, como afirmámos anteriormente, pressupõe o ensino por parte do professor e tarefa de construção de aprendizagem por parte do aluno:

- Apresentação da situação a debater.
- Identificação dos valores presentes na situação e respectivo sistema valorativo.
- Explicitação racional dos valores.
- Apresentação e identificação das atitudes e dos comportamentos concretos ocorridos ou que poderiam ocorrer.
- Identificação e reflexão sobre as normas vigentes na comunidade relacionadas com a situação.
- Hierarquização dos valores, tendo em conta as atitudes, os comportamentos e as normas reflectidas anteriormente.
- Personalização/universalização dos valores.
- Avaliação das escolhas feitas.

- Construção de propostas de acção conformes aos valores assumidos.
- Síntese valorativa.

Entendemos que após a reflexão cognitiva, os valores para serem assumidos terão que possuir uma componente de acção. Os valores terão que ser vividos e estas acções podem ser planificadas tendo em conta o contexto em se insere a escola, o próprio ideário da escola e o grupo de alunos com quem estamos a trabalhar.

Vamos agora relacionar a metodologia que propomos com o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno. A apresentação da situação a debater é tarefa prioritária do professor, que terá de equacionar a melhor estratégia para o fazer. O aluno pode colocá-la, caso seja do seu conhecimento e constitua um problema do aluno, o qual deseja apresentar à turma. Na identificação dos valores presentes pode ser tarefa do aluno com a ajuda do professor de forma a organizar o sistema valorativo e a sua explicitação racional, a qual pode ser ajudada pelos alunos. Na identificação das atitudes e dos comportamentos, e até mesmo das normas vigentes, podem ser os alunos a ter novamente um papel preponderante, cabendo ao professor proporcionar a reflexão sobre os mesmos, assim como no que concerne à hierarquização do sistema valorativo. Em relação à personalização/universalização dos valores, à avaliação das escolhas feitas, à construção de propostas de acção conformes aos valores assumidos e à síntese valorativa, compreendemos entendemos a

necessidade de existência de uma grande interacção entre professor e alunos. Assim, é necessário que, o aluno se sinta protagonista das actividades e o professor seja capaz de ensinar os valores propostos e de iluminar as posições desejadas pelos alunos, conduzindo-os à compreensão das acções que valem a pena ser vividas para alcançar a felicidade. Supomos também que o educador deve usar bom senso, de forma a não cair no relativismo personalista por um lado, ou no dogmatismo por outro.

Estamos convictos que o processo valorativo deve ser desenvolvido e vivido em todas as áreas do processo educativo. O processo de valoração tem que estar expresso e clarificado no projecto educativo, no projecto curricular e no projecto avaliativo da escola, para que toda a comunidade educativa saiba quais são os valores desejados, ensinados aos alunos e vividos por toda a comunidade. A escola tem que expressar de forma clara e inequívoca os valores que pretende ensinar e viver com os seus alunos e também a metodologia, estratégias e técnicas que propõe para alcançar este objectivo. O processo de valoração também tem que ser real nas interacções da escola com o meio envolvente e deste com a escola. Os actuais alunos e os antigos alunos, assim como os pais dos actuais alunos e dos antigos alunos, têm um papel importante porque são eles os que melhor conhecem a escola e que podem contribuir para o seu desenvolvimento qualitativo.

3. O IDEÁRIO DA ESCOLA

Do que pesquisámos, ficou-nos a convicção de que, o ideário é o norteador de todo o viver da escola.

As finalidades da escola estão expressas no ideário. Por um lado, estas finalidades contêm em si o alicerce da educação, o qual é constituído pelos valores que definem a identidade da escola, e por outro, o ideário apresenta também o rumo do futuro que se deseja concretizar, por outras palavras as opções projectadas no futuro. As finalidades da escola têm que estar de acordo com as finalidades do sistema de ensino em que se insere a escola.

Concordamos com Santos (2000) quando afirma que o ideário é o conjunto de valores em que uma comunidade acredita, constituindo a força motora que propulsiona o agir humano e nos quais se podem integrar ideias de desenvolvimento. O ideário é a coesão dos valores, é o que serve de âncora e de leme, mas simultaneamente a força motora de todas as propostas do processo educativo. O alicerce, ou seja as razões de existência da escola devem ser facilmente definidas, facilmente comunicadas de acordo com Karlöf (1994). Embora não ferindo as necessidades formativas dos professores e educativas dos alunos, as quais têm que estar presentes nas metas que se desejam alcançar, as razões de existência da escola podem ser exteriores à escola e devem ser assumidas por esta. Este nosso pensamento é corroborado por Rey e Santamaría (1992) ao afirmarem, que se o ideário, não for uma proposta externa à escola, é pelo menos anterior a toda a planificação. Porém,

nem sempre os órgãos de gestão possuem consciência clara dos valores norteadores da existência da escola, comprometendo todo o processo de ensino e de aprendizagem do processo valorativo. Cremos que muitas vezes na criação de uma escola e quando o ideário não é externo, não é tida em conta a identificação e clarificação dos valores que alicerçam o processo educativo. Não afirmamos que não é conhecido o ideário do sistema educativo, expresso nas finalidades educativas (LBSE), mas a nossa reflexão leva-nos a crer, que o trabalho de identificação dos valores próprios da comunidade não é realizado. Estamos convictos que o processo educativo se desenvolve, ou pelo menos se inicia, no sentido de um "modus faciendi", podendo ser realizado posteriormente um diagnóstico de identificação e clarificação dos valores que se vivem se para tal a comunidade educativa estiver atenta.

Defendemos com Rey e Santamaría (1992, p. 52), de que o ideário não é elaborado pela comunidade educativa entendida em sentido restrito de pais e alunos. Pressupomos que o ideário da escola quando não é uma imposição externa tem de ser elaborado pelos órgãos de gestão e pelos professores ou pelas pessoas que conhecem melhor a escola e apresentado aos pais e aos alunos e ao meio envolvente quando o solicitam ou quando se estabelecem parcerias.

Entendemos a posição de Rey e Santamaría (1992: 51) de que a distinção entre ideários é muito maior existindo também a capacidade de ser concretizado no que concerne aos aspectos educativos, designadamente a

transmissão de valores e muito menos relativamente à transmissão de conhecimentos, devido a serem seguidos os planos oficiais do Ministério da Educação, podendo no entanto serem construídos projectos curriculares de escola.

Na senda de Suárez (1999: 45-46), concebemos que cada comunidade escolar tem que planificar todo o processo de elaboração do ideário, no que respeita a recursos humanos e materiais, o tempo necessário e o favorável para que a elaboração se realize com sucesso. Para além destes aspectos é importante que seja planificada a metodologia e as técnicas a usar, uma vez também estes aspectos condicionam a identificação e a elaboração do ideário.

Consideramos que o ideário implica a existência de duas partes essenciais. A primeira respeita à identificação e clarificação das finalidades da escola relativamente aos valores preconizados pela escola e à metodologia do processo de valoração; uma segunda parte, perspectivando linhas de rumo que se visam atingir. No quotidiano da escola estas finalidades definidas emergem na forma como se processa a gestão da escola e nas suas opções, nas relações entre todos os membros, na formação ministrada de professores tendo em conta as necessidades educativas diagnosticadas dos alunos e no processo de aprendizagem dos alunos.

É necessário que a escola tenha consciência clara, por um lado do alicerce em que deseja fundar a educação, e por outro, do que deseja para os seus alunos. Se estas duas áreas estiverem bem definidas, clarificadas e

interligadas é fácil a construção e realização do projecto educativo e do projecto curricular de escola e consequentemente do projecto curricular de turma em articulação com o nível e ciclo de escolaridade.

4. O PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA

Em 1980 foi dada a possibilidade às escolas privadas de possuírem um projecto educativo próprio (Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro). O estatuto do ensino particular e cooperativo não refere o que é o projecto educativo nem tão pouco como se faz, nem quem possui competência/legitimidade para o fazer. Este Decreto-Lei afirma que o ensino proporcionado aos alunos nas escolas privadas tem de ser equivalente ao proporcionado nas escolas públicas, conferindo-lhes paralelismo pedagógico. As escolas privadas podem não depender das escolas públicas no que respeita a planos de estudo e conteúdos programáticos, avaliação de conhecimentos, matrículas, emissão de diplomas e certificados de matrícula e aproveitamento e de habilitações. Do nosso ponto de vista, o paralelismo pedagógico conferido às escolas privadas com um projecto educativo próprio, possui duas vertentes: a vertente pedagógica e organizativa do processo de ensino e de aprendizagem e a vertente administrativa. Estas dimensões foram sendo clarificadas nos normativos respeitantes ao ensino público. No Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, o projecto educativo exprime-se na necessidade de formulação de

prioridades de desenvolvimento pedagógico e na elaboração de regulamentos internos. O Despacho Normativo 27/97 de 2 de Junho já autonomiza o projecto educativo e o regulamento interno enquanto documentos e volta a dar relevo à necessidade de estabelecer prioridades de acção educativa e modalidades de organização adequadas ao contexto. Afirma ainda que compete ao Conselho Escolar ou ao Conselho Pedagógico a elaboração ou a reformulação do projecto educativo. Posteriormente, o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio afirma que o projecto educativo "consagra a orientação educativa da escola, [...] no qual se explicitavam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função" (artigo 3º, ponto 2, alinha a)). Podemos afirmar a existência de uma relação de interdependência em que o projecto define a autonomia e a identidade e estes influenciam a concepção, a elaboração e execução do projecto educativo. É neste processo interactivo entre os diferentes actores, que a escola constrói a sua autonomia e a sua identidade. A clarificação do projecto educativo é também relacionada com a qualidade da educação e com as necessidades sentidas pela comunidade educativa e não somente com a autonomia das escolas (Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho).

Em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e para além das características enumeradas por Ferreira e Santos (1994) e Cró (1994) concebemos que o trabalho de projecto proporciona aprender a trabalhar e a alcançar objectivos e competências previamente

estabelecidos, a planificar e a seguir estratégias delineadas tendo em conta os objectivos e competências traçadas, a usar técnicas diversificadas de trabalho, a trabalhar em grupo, a elaborar sínteses e conclusões, a organizar e apresentar trabalhos em público e a avaliar os trabalhos e não tanto as pessoas. Cabral fala de trabalho inteligente ao referir-se ao trabalho planeado, "orientado por objectivos, por metas, por uma avaliação racional de recursos, pelo desenvolvimento de um calendário de actividades exigente, mas viável" (1995: 20).

Na linha de pensamento de Antúnez (1987) consideramos que o projecto educativo, enquanto documento, é um instrumento de apoio aos órgãos de gestão da escola, "na definição de orientações e estratégias de desenvolvimento da escola" (Silva, E., 2000: 226). Mas também ao desempenho da função docente, uma vez que define os objectivos e competências a alcançar. Consideramos que o projecto educativo retoma os valores identificados no ideário e concretiza as prospectivas ambicionadas para o futuro.

Ao contrário do ideário que pode ser externo à própria escola, o projecto educativo tem de ser algo desejado, definido e executado pela comunidade educativa, não devendo nem podendo ser imposto. Corremos o risco de o projecto educativo não sair do papel se existir imposição por parte de alguns membros da comunidade educativa ou de alguém exteriormente. Silva, E. refere que a metodologia praticada deve ser "fundamentada na reflexão-acção,

na negociação e na aprendizagem colectiva" (2000: 227). Temos consciência de que existe uma imposição legal para a existência de projecto educativo, mas cremos que este tem de ser desejado, tem de emergir a necessidade da sua existência de forma a ser concretizado.

Para além das características já apontadas, entendemos a necessidade de existir um processo de negociação entre os órgãos de gestão e toda a comunidade educativa. A negociação desenrola-se ao longo de todo o projecto quer na fase de elaboração, quer de implementação e quer de avaliação. No processo de negociação propomos uma estratégia cooperativa, referida por Morgado (1994), em que os diferentes membros possuem confiança mútua, fomentada pela vivência de valores como a verdade, a infalibilidade, a sensibilidade, o altruísmo e a objectividade. A técnica que reconhecemos melhor se adaptar a todo este processo, e também referida por Morgado é "ganho-ganhas" (1994:144), em que as relações são do tipo "win-win", implicando alguns pré-requisitos: o profissionalismo de todas as pessoas adultas envolvidas, o pragmatismo e criatividade na definição de objectivos que se desejam atingir, e credibilidade baseada em critérios e argumentos objectivos.

Esta técnica de negociação requer a existência de uma liderança capaz de negociar formas de actuação, de ajudar, de estabelecer critérios, de controlar, de proceder a clarificações, de planificar, de dar sugestões de forma a solucionar problemas que já ocorreram ou que venham a surgir, de colaborar

na realização de actividades, de proporcionar os recursos humanos e materiais para a elaboração, realização e avaliação do projecto e de promover a reflexão crítica e avaliar o projecto e a forma como decorreu, muito ao jeito das funções exercidas pelo supervisor (cf. Casanova, 1998), só que em contextos diferentes.

É necessário que o líder possua a cultura de estar no grupo, ser capaz de sair e observar, analisar e proceder a conclusões e voltar ao grupo para continuar a trabalhar e a ajudar. Sentimos a necessidade de existência de uma liderança forte, mas geradora de consensos motivadores e motivantes.

O projecto educativo ao retomar os valores enunciados e clarificados no ideário e ao prospectivar o futuro, na nossa opinião e na linha de Rey e Santamaría (1992) deve possuir as seguintes linhas gerais:

- identificação da escola e valores preconizados;
- identificação das necessidades existentes na comunidade educativa;
- finalidades educativas propostas;
- objectivos gerais e específicos a atingir e competências a adquirir;
- plano de estudos seguidos na dimensão formal da aprendizagem: na área curricular, de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo;

- procedimentos a usarem na dimensão informal da aprendizagem;
- pedagogia e metodologias instituídas;
- projecto avaliativo;
- interacção entre os membros da comunidade educativa e antigos alunos;
- interacções entre a escola e o meio envolvente, possível estabelecimento de parcerias.

Aos órgãos de gestão compete promover a divulgação do projecto educativo, assim como a sua implementação e respectiva avaliação. Em suma, entendemos que existem três pontos presentes do projecto educativo que terão que ser respeitados de forma a revelar um desenvolvimento harmonioso: 1. sensibilização/negociação/elaboração; 2. divulgação/implementação; 3. avaliação. É necessário negociar sistematicamente com toda a comunidade educativa de forma a auscultar o seu sentir e as suas reflexões e a motivar os intervenientes para a necessidade de existir um projecto educativo e readaptá-lo, sistematicamente, para atender às necessidades, às dificuldades e aos erros detectados.

A nossa experiência diz-nos que muitas vezes os trabalhos de projecto não têm tanto sucesso quanto deveriam, devido a alguns factores: não serem expressão das necessidades do grupo/comunidade; ao cansaço dos intervenientes devido ao demasiado tempo gasto nas diferentes etapas; à

perca dos objectivos primeiros do projecto devido a sucessivas reactualizações e adaptações atendendo às situações concretas ou a novos intervenientes no projecto; à ausência de avaliação sistemática e sistémica executada nas suas diferentes modalidades, capaz de proceder a necessárias correcções motivantes; à falta de conclusões impulsionadoras capazes de gerar a necessidade de concluir o projecto e iniciar novos. O conceito de projecto educativo que defendemos é caracterizado pela reflexão, pela formação, pela flexibilidade (Nunes, 2000), pela contínua transformação e pelo aperfeiçoamento.

Estamos convictos, que os projectos educativos devem de ser operacionalizados em projectos curriculares de escola e em projectos avaliativos.

5. O PROJECTO CURRICULAR DA ESCOLA

A dinâmica do projecto curricular deve pressupor a reflexão sobre a noção de currículo. Acreditamos que o currículo, para além dos conhecimentos que veicula, é uma questão de identidade, entendida esta como o facto de a escola permanecer ela mesma apesar das mudanças acidentais que ocorrem. No estudo que estamos a realizar, a noção de currículo como construtor e fortaleza de identidade é relevante, o qual tem que estar ancorado no ideário previamente identificado e clarificado e tendo já o seu enquadramento nas finalidades, objectivos e competências definidas no projecto educativo. Neste

contexto subjacente a um currículo está sempre uma antropologia, um modelo de homem, como refere Silva, T. (2000). É neste quadro conceptual que entendemos ter razão de existência a elaboração de um projecto curricular.

Perspectivamos o currículo como algo dinâmico, integrado no contexto, na senda de Strauven (1994), refere que o currículo não é um fim em si mesmo. O currículo tem de ajudar a responder e a satisfazer as necessidades do grupo para o qual foi planificado. Todavia, o currículo tem que proporcionar saltos qualitativos, projectando os alunos mais além nas suas aprendizagens. Tal como salienta Patrício (1997: 34), os alunos têm que ir à escola para aprenderem verdadeiramente, rumo à perfeição e não apenas para se socializarem. Patrício (1997) chama à atenção para a necessidade de os alunos fazerem aprendizagens seguras, sérias, verdadeiras e reais e que são competência da escola ensinar. A escola não pode ser somente entendida como meio e espaço de socialização e de convívio dos alunos uns com os outros e com alguns adultos. As aprendizagens de que Patrício (1997) fala são necessariamente cognitivas, mas também do domínio do saber-fazer, do saber-ser e do saber-estar.. A escola deve proporcionar aprendizagens que sejam mais-valias para a vida e nesse sentido proporcionar o treino de competências que sejam alicerces geradoras de apetência para realizar futuras aprendizagens. Segundo a recomendação do relatório da O.C.D.E. (1985) o currículo deve ser organizado em função dos conhecimentos necessários aos alunos e não somente das suas necessidades ou por conveniência dos

professores. Para nós os conhecimentos necessários são aqueles que geram a felicidade da própria pessoa e das pessoas que com ela se interrelacionam ao longo da vida.

A existência de um projecto curricular de escola só tem sentido se o professor for construtor de currículo. Ao referir-se à teoria do currículo, Trindade (2003) centrava-se no sistema escolar e no seu funcionamento e não tanto no sistema educativo, ou seja centrava-se na escola e no seu desenvolvimento em contexto "hic et nunc". Nesta ordem de ideias, o entendimento que Trindade (2003) faz do objecto é axiológico, ou seja valorativo.

O Decreto-Lei 6/2001 declara que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, são "objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão" (artigo 2º, ponto 3).

O projecto curricular de escola deve ser claro em relação aos seguintes pontos:

- às finalidades e objectivos que se visam alcançar;

- aos destinatários e ao contexto em que se insere a escola, evidenciando as suas necessidades e expectativas;

- às áreas curriculares, às áreas de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo que a escola pode e quer oferecer aos seus alunos;

- na concretização do projecto avaliativo. A escola tem de aferir as modalidades de avaliação e os critérios a utilizar. Não podem ser omitidos os conteúdos sobre os quais recai a avaliação nem os momentos em que esta ocorre.

Concebemos que o projecto curricular tem como mais-valia a articulação vertical dos currículos e na capacidade de revelar aos pais e encarregados de educação e à comunidade envolvente quem é a escola, concretizada no ensino e nas aprendizagens que promove. Neste contexto o projecto curricular é construtor e simultaneamente indicador de identidade.

Os pontos que aqui evidenciamos são retomados nos projectos curriculares de turma, os quais terão de ser organizados de forma específica, para aqueles alunos em concreto. O Decreto-Lei 6/2001 afirma que o projecto curricular é "concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o Conselho de Docentes, ou pelo Conselho de Turma, consoante os ciclos". Neste sentido, cada professor titular da turma ou cada Conselho de Turma pode elaborar e gerir o projecto curricular de forma autónoma, mas somos de opinião que existindo na escola outras turmas do mesmo nível de ensino, persistem vantagens de haver trabalho dialógico entre os diferentes professores envolvidos e outras estruturas de apoio educativo. Uma das vantagens que detectamos é uma melhor articulação horizontal e vertical do currículo. Da conjugação e negociação de ideias nascem respostas mais frutíferas para os problemas e dificuldades existentes. É também nossa

convicção que é muito difícil de sustentar junto dos pais a existência de turmas do mesmo ano nível com diferentes situações de aprendizagem, sem que nenhum motivo forte tenha sido revelado, para que tal aconteça.

Assumimos a necessidade da participação dos auxiliares de educação e de outros funcionários na concepção do projecto curricular, pois estes funcionários permanecem muito tempo com os alunos transmitindo, também currículo, sobretudo a dimensão informal da aprendizagem ao nível do saber-fazer, saber-ser e saber-estar, componentes estruturantes do currículo oculto.

Mais do que controlar e sancionar o que é leccionado e a forma como o é, a escola tem que gerar estruturas de apoio aos professores, quer seja na organização de tempos e de espaços de reuniões de trabalho para preparar, estruturar, planificar e avaliar o projecto curricular, quer seja na preparação e inovação de materiais adequados a facilitar a aprendizagem dos alunos, quer seja ainda na avaliação do processo e consequente reestruturação que facilite o desenvolvimento dos alunos que apresentem dificuldades. Consideramos que existe a necessidade de um "tronco comum" a nível nacional e de parâmetros que balizem o ensino a ser ministrado aos alunos, de modo a contribuir para a construção identidade nacional. Contudo, é preciso "rasgar horizontes" no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos numa dimensão multicultural. Compete aos professores fazer o discernimento a fazer entre as propostas de currículo nacional, as necessidades dos alunos, o contexto em que se vive e as aprendizagens veiculadas. Neste âmbito, o projecto curricular

é próprio de cada turma em concreto, não podendo ser aproveitado para outra turma sem ser reestruturado e readaptado de acordo com as necessidades educativas dos alunos.

Na linha de Cró (1994) existem quatro níveis de operacionalização do projecto curricular:

- Ao nível da preparação consiste na necessidade de considerar, por um lado, as finalidades educativas alicerçadas nos valores preconizados e nas metas que se desejam alcançar, e no atendimento das necessidades, ritmos, de acordo com o diagnóstico de necessidades efectuado aos alunos, em concreto.
- Ao nível da organização consiste:
    - na definição dos objectivos gerais e específicos e respectivas competências;
    - na organização dos conteúdos de acordo com os objectivos e competências que se desejam atingir;
    - no delineamento das estratégias de acordo com os objectivos e competências definidas e respectivos conteúdos;
    - na enunciação dos recursos materiais e humanos necessários;
    - na gestão do tempo;

- na preparação de instrumentos de avaliação, tendo como suporte os critérios de avaliação definidos no projecto curricular de escola;
- na preparação de instrumentos de avaliação sistemática, utilizando técnicas de investigação, nomeadamente a observação e pequenos diálogos com os alunos.

- Ao nível da realização atende:
  - ao ensino dos conteúdos delineados. Segundo Rey e Santamaría (1992, pp. 216) o projecto curricular é vinculante, obrigando os professores, os serviços de apoio educativo e os auxiliares de acção educativa a seguirem os objectivos e competências definidos;
  - à implementação do projecto avaliativo;
  - à reorganização de estratégias para colmatar possíveis dificuldades.

A avaliação e reflexão sobre todo o projecto, de forma a reflectir e avaliar da eficácia de implementação do projecto. Estamos cientes de que a reflexão e avaliação do projecto deve ser realizada ao longo do ano lectivo e por todos os intervenientes, nomeadamente professores e serviços de apoio educativo, e porque não, os pais e encarregados de educação e alunos.

A preparação, a organização, a realização e a avaliação do projecto curricular é um trabalho moroso, que pode provocar desânimo, só superado pela reflexão fecunda sobre toda a problemática educativa. O projecto curricular de turma possibilita a transdisciplinaridade e a verticalidade: a transdisciplinaridade entendida na inter-relação de conteúdos dependentes uns dos outros; a verticalidade se tiver como ponto de partida o projecto curricular anterior, a sua reflexão/avaliação e também a avaliação diagnóstica realizada no início do ano lectivo aos alunos.

O papel do professor é o papel de um educador relevando-se a interacção do professor com o aluno. Neste contexto de concepção do projecto curricular, cabe-lhe decidir sobre o que deve ser ensinado, fundamentar a origem e a razão porque deve ser ensinado, o momento e como deve ser feito. Nesta perspectiva o currículo nacional, os planos de estudos nacionais servem de parâmetros para a decisão e o modo de agir do professor ou professores na turma. Consideramos que o professor nesta tarefa de decisão não deve estar sozinho. A escola tem de se auto-organizar, para que os professores estabeleçam laços relacionais de reflexão sobre todo o processo educativo a desenvolver.

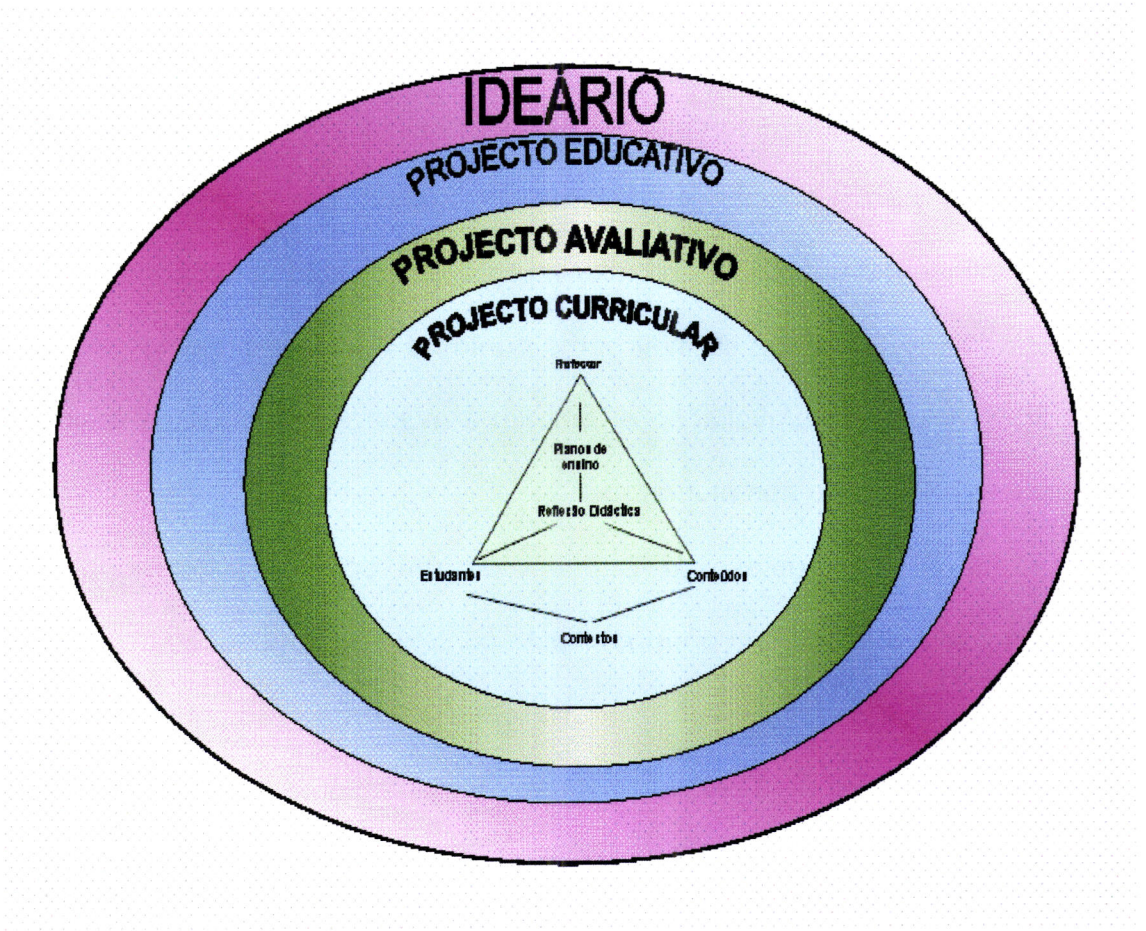


Figura 10: "Triangulo Didáctico Reinterpretado" e Enquadrado.

O processo educativo deve centrar-se no triângulo didáctico reinterpretado e proposto por Trindade (2003), ou seja, na tríade formada pelos conteúdos a ensinar pelos professores e a aprender pelos alunos. No seio desta tríade existe a reflexão didáctica operacionalizada nos planos de ensino. O professor, ao estar e ser o cimo da pirâmide, tem que possuir um olhar crítico e estruturante, revestido de conhecimento reflexivo e impregnado de dinamismo evolutivo.

O desenvolvimento do projecto faz-se de acordo com as necessidades observadas, com a avaliação diagnóstica efectuada e com as motivações dos alunos e considerando ainda as mutações do contexto. Se nos é permitido o "triângulo didáctico reinterpretado" apresentado por Trindade (2003) tem que ser enquadrado no projecto curricular, o qual se insere no projecto educativo ancorado no ideário da escola e que expressamos do seguinte modo:

Concordamos com o relatório da O.C.D.E. (1990) ao referir que o programa é o meio que a "escola dispõe para definir a sua função essencial e determinar os seus valores, as suas finalidades gerais e os seus objectivos específicos" (p. 165), muito embora também seja afirmado que o termo "programa" é entendido em sentido muito abrangente, contudo as características apontadas são atributo do ideário. É nossa convicção que o programa possua um cariz operativo, concretizador do ideário se for organizado de forma coerente e harmoniosa de acordo com as necessidades dos alunos e com os conteúdos necessários. Possivelmente que ao olhar da comunidade educativa, o projecto educativo reflecte e enuncia o ideário.

6. A AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Preconizamos a ideia de que a avaliação é "a gestão do provável" defendida por Hadji (1994). Contudo, existem factores pré-estabelecidos, os quais podem e devem ser avaliados.

A própria palavra avaliação dá-nos a noção de valoração, ou seja, é necessário a atribuição de um valor por parte de alguém, sobre alguma coisa. É evidente que se avalia por referência a algo aceite como bom e certo.

A avaliação, como refere Zabalza (1994), era um processo sistémico e contínuo em que todos e cada um dos passos e intervenientes se influenciam e condicionam mutuamente. O fracasso ou o sucesso de um passo ou interveniente pode conduzir ao malogro ou êxito de todo o processo. Este processo não é linear, é cheio de avanços e de recuos, cada um dos momentos do caminho é terminante para o desenvolvimento harmonioso do processo. A avaliação enquanto "gestão do provável" tem de ser pensada, planificada, reflectida e, também, objecto de reflexão. Muitas vezes a avaliação surge como tarefa isolada proposta pelo órgão de gestão quando respeita à avaliação da escola e pelo professor quando se visam avaliar as aprendizagens dos alunos. É neste contexto que propomos a existência de um projecto avaliativo de escola que possua duas vertentes interligadas: a) avaliação da escola enquanto instituição educativa e b) a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Pensamos que a avaliação da escola possui dois pólos de actuação: "ad-intra" e "ad-extra". A avaliação "ad-intra" pressupõe que a escola se auto-organize e reflicta sobre o seu modo de actuação confrontando-se com o seu ideário. Deste processo avaliativo faz parte a avaliação de desempenho do corpo docente e de demais funcionários. A avaliação de desempenho do corpo

docente está intimamente ligada à avaliação do processo de ensino. É neste quadro avaliativo, de observação e de análise que tem sentido o diagnóstico de necessidades de formação e de acções de formação. Defendemos a existência de um forte poder negocial, e simultaneamente muita delicadeza, respeito pelo trabalho e dificuldades das pessoas, humildade e aceitação de lacunas e mudanças.

O projecto avaliativo tem como razão de ser as finalidades que se desejam atingir, que quanto a nós, são fundamento e simultaneamente ideal. São fundamento, enquanto razão de existência de um projecto avaliativo e são ideal dado proporcionar caminho rumo à perfeição[1].

Assim, propomos um caminho possível de ser seguido:

- a formulação de finalidades e definição de objectivos a atingir e respectivas competências;
- decisão das técnicas e instrumentos de recolha de dados para reflexão;
- a análise dos dados recolhidos e sua interpretação;
- sínteses conclusivas;
- formulação de estratégias de mudança.

A inter-relação estabelecida entre os pais e encarregados de educação e a escola propícia a existência de avaliação, que denominamos de "ad-extra".

---

[1] Sem prejuízo do disposto nos normativos legais aplicados à avaliação dos alunos.

Para a escola é importante saber o que os pais e encarregados de educação pensam e sentem de forma a ir ao seu encontro e satisfazer as suas necessidades.

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem possui duas áreas: avaliação do ensino por parte do professor e da aprendizagem dos alunos. A avaliação do ensino dos professores interliga-se com a avaliação de desempenho do corpo docente. O projecto avaliativo que respeita às aprendizagens dos alunos, parte das finalidades delineadas pelos professores e consequente definição de objectivos que se pretendem atingir e também das competências a adquirir. É a partir destas finalidades que se organiza todo o processo avaliativo. O professor traça os critérios de avaliação que pretende utilizar e revela-os aos alunos, pais e encarregados de educação. Esta tarefa tem dois objectivos: o de proporcionar aos alunos conhecimento sobre o que desejam dele e também facilitar a tomada de notas relevantes que possam ser matéria de avaliação por parte do professor. Segundo Hadji (1994) a avaliação pode ser: avaliação diagnóstica, a avaliação prognóstica[2], a avaliação preditiva, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (*op.cit.*: 62-64), cabendo ao professor seleccionar a modalidade ou o conjunto de modalidades. No processo de preparação/planificação é conveniente decidir sobre os

[2] Não se encontra justificação para se fazer uma avaliação prognóstica ao nível do sistema educativo português.

instrumentos de avaliação que se desejam e podem ser utilizados tendo em conta as características dos alunos e os conteúdos a avaliar.

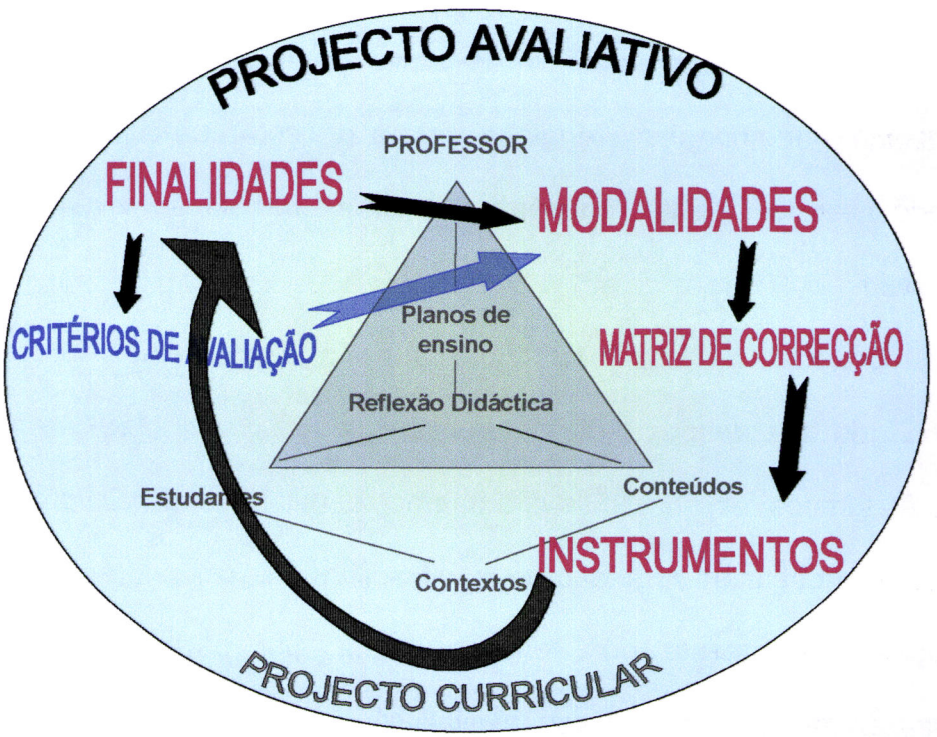


Figura 11: Projecto Avaliativo.

Todavia, é necessário ter consciência de que estes instrumentos têm de ser deixados em aberto, para poderem ser introduzidas as alterações convenientes de acordo com o processo de ensino e de aprendizagem realmente realizado. Ao serem elaborados os instrumentos de avaliação, terão que ser em paralelo organizada a matriz de correcção, de acordo com os

conteúdos do projecto curricular que pretendemos avaliar. A avaliação, também apresenta a dimensão da medição e da classificação como sua consequência. O professor tem que ordenar as valorações que efectua, proporcionando juízos de valor, quer seja, na avaliação qualitativa quer quantitativa.

Nesta perspectiva o projecto de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem acompanha e engloba todo o projecto curricular. Um projecto não pode viver sem o outro, encontram-se em íntima relação, vivem e crescem em sintonia.

O projecto avaliativo, tal como atrás o descrevemos, pressupõe a existência de três tempos: antes, durante e depois. Hadji (1994) referia-se a estes três tempos reportando-se já à interacção existente entre o professor e o aluno. Embora estejamos de acordo com Hadji (1994), consideramos que antes da acção propriamente dita tem de existir, por parte do professor, a organização de todo o percurso avaliativo, o qual pode ser alterado se "o durante" não se realizar como previsto, dado pensarmos que avaliar é "gerir o provável". Depois da acção e da avaliação ser efectuada, deve existir uma reflexão profunda sobre todo o processo, de forma a retirar ilações e ensinamentos para futura organização de projectos avaliativos incluídos nos projectos curriculares.

CAPÍTULO V – O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. O Tipo de Abordagem Investigativa

O presente estudo orienta-se pela abordagem qualitativa, sendo possível identificar alguns elementos comuns de que falam Bogdan e Biklen (1994):

- "a fonte directa dos dados é o ambiente natural" (*op.cit.*: 47), uma vez que os investigadores qualitativos frequentam o local onde ocorrem os fenómenos e denota-se a preocupação com o contexto;
- é uma abordagem descritiva, deste modo são analisados "os dados em toda a sua riqueza" (*op.cit.*: 48);
- preocupação do investigador mais com o processo do que com os resultados (Triviños, 1987), e a utilização de parte do

estudo para compreender quais são as questões mais importantes;

- preocupação com o que se designa de 'perspectivas participantes' ou seja, como é que as pessoas dão sentido às suas vidas e ao que fazem;
- faz-se luz sobre a dinâmica interna das situações, sobre aquilo que de facto se passa e em várias vertentes, certificando-se dos significados das coisas e da essência do problema (*op.cit.*: 47-48);

A investigação qualitativa denota "procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos" (Goetz e LeCompte, 1988; Bogdan e Taylor, 1986: 32). Os investigadores reconstroem conceitos, raciocínios e compreensões, partindo das séries de dados ou informações e não recolhem dados para analisar modelos, hipóteses ou teorias preconcebidas; partem de interrogações só vagamente formuladas; valorizam o significado da interdisciplinaridade e da triangulação como sistemas que possibilitam a confluência de diferentes disciplinas e perspectivas teóricas, de diferentes fontes de dados, de observadores variados e de múltiplos e complexos processos metodológicos. Estes processos requerem o treino de competências e súmulas de interpretações delineadas no contexto. A investigação qualitativa possui como característica a aceitação de que a sociedade está em contínua mudança (Goetz e LeCompte, 1988: 73) e nesse contexto são seleccionados e construídos os métodos.

O presente estudo é **tipo ideográfico**, uma vez que se trata de um caso particular, concreto, não projectado para a grande teoria e em que a conclusão ou a solução não existe, no caso em particular, mas que se encontra fora dele (Landsheere, 1979:157). Bisquerra (1989: 64) diz que se baseia "en su unicidad e irrepetibilidad" dos fenómenos. Para Landsheere "la recherche idiographique s'attache à la description d'un développement, d'un processus" (1982: 18) concreto entendido em toda a sua complexidade e na sua originalidade inconfundível. O mesmo autor assegura que o que interessa é descrever objectivamente o desenvolvimento das acções e analisar os procedimentos dos diferentes intervenientes.

O presente estudo é, ainda um **estudo de caso**, o que permite ao investigador seleccionar técnicas e instrumentos tanto qualitativos como quantitativos que favoreçam o desenvolvimento da investigação (Gómez e Cartea 1995:155). Mucchielli identifica alguns critérios que presidem ao estudo de caso. Assim: "la redaction doit être vivante et sobre" (1987: 30). Refere ainda um outro critério. " [...] par son contenu et par as rédaction, doit favoriser l'abstraction active d'idées générales (aux sens des principes opératoires) [...]" (*op. cit.* 30). O estudo de caso caracteriza-se, também, por tomar por objecto da investigação um fenómeno contemporâneo em contexto, utilizando múltiplas fontes de dados de forma a abranger a totalidade do fenómeno. A grande vantagem do método do estudo de caso é a de permitir o investigador concentrar-se numa única problemática e de:

> *"identificar ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou o fracasso de sistemas ou organizações" (Bell , 1997: 23).*

Segundo Bogdan e Biklen (1994:73), em investigação qualitativa podem ser usadas como técnicas de recolha de dados a observação participante, entrevistas com os participantes, inventariação e análise de documentos, técnicas às quais também recorremos.

Em 1985, Reynolds apresentou a seguinte tipologia de casos:

- "les cas-probléme ou les cas-décision" - trata-se da descrição de uma situação interrompida no momento antes da tomada de decisão ou do compromisso da acção (*op.cit.*: 89);
- "les cas-évaluation" (*op.cit.*: 89) – estes são formados a partir de dados recolhidos no interior da organização, permitindo ao investigador um saber-fazer no que concerne à análise e avaliação de situações. Existem, segundo o autor, dois tipos principais de casos-avaliação: casos avaliação sobre micro-situações e casos-avaliação sobre macro-situações;
- "les cas-illustration" – diferem dos "caso-problema" na medida em que ultrapassam a decisão e indicam as medidas tomadas e o raciocínio seguinte, avançando até aos resultados das decisões. São muitas vezes utilizados para importar uma situação de sucesso num determinado contexto e implementá-la noutro espaço (*op.cit.*: 89).

No mesmo estudo, Reynolds (1985), apresentou regras a percorrer pelo investigador para estudar os casos enredados sobre o terreno, as quais procurámos seguir:

- Descobrir um caso;
- A aproximação ao terreno;
- Algumas aproximações a evitar ao escrever um caso a partir: a)de uma situação da qual somos responsáveis; b) existência de conflito por causa de injustiças graves; c) de uma situação em que já se falou publicamente;
- Discutir as necessidades da organização e não as do investigador;
- Conservar a traça do que o investigador viu e entendeu;
- Confidencialidade (*op.cit.*: 103-112).

1.2 – A Negociação da Investigação

O processo de negociação, designado por Reynolds (1985), de 'aproximação ao terreno' iniciou-se com a técnica do "pedido" enunciada por Morgado (1994). Embora conscientes de que detínhamos menos poder que a interlocutora, sabíamos, no entanto, que a Direcção tinha uma atitude de abertura à investigação científica, o que nos levou a solicitar que este trabalho fosse acolhido.

Foi utilizada a "subtileza" referida por Jesuíno (1996: 39) sobre o espaço-escola, sobre a abertura da escola a trabalhos de investigação, a qual têm por objectivo atenuar a capacidade de resistência do interlocutor e fortalecer, simultaneamente, uma atmosfera de confiança entre o investigador e o "investigado".

A Direcção disponibilizou-se de imediato a acolher-nos, a entregar-nos o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno, de forma a poder ser iniciada a investigação.

O processo de negociação do acesso do investigador ao campo de investigação é um processo complexo cuja negociação terá que ser feita durante todo o processo de investigação, mesmo depois do investigador se ter retirado para analisar os dados (Erickson, 1989: 252). Tivemos, da afirmação deste autor, uma vivência em profundidade.

1.3. A Metodologia Utilizada na Investigação

A palavra método "provém do grego "méthodos" de meta", cumprimento e "odos" caminho. Significa literalmente "caminho que se percorre" (Serrano, 1994). Agir com método contraria, fazer tudo sem critério e desordenadamente. É preciso ordenar os acontecimentos para alcançar o objectivo. "O método é um dos elementos necessários da estrutura do trabalho educativo. [...] o método é preciso porque o resultado da educação não está determinado" (*op.cit.*:

218), necessitando "de uma dinâmica, de um motor e de uma Direcção" (Not e Bru, 1995: 25).

Patrício (1995), estabelece a distinção entre método e metodologia. Os métodos são os "meios, ainda que nem todos os meios sejam métodos", e constituem os "procedimentos indutores da educação propriamente ditos", enquanto que a metodologia é a "expressão conceptual dos métodos" ou seja, a teoria do método (*op.cit.*: 16).

A metodologia seguida no presente estudo desenvolveu-se em várias etapas. Na primeira, procurámos caracterizar a Escola e o seu contexto. Em seguida realizámos análise documental, procedemos à recolha de dados e fizemos análise de conteúdo de notas de campo, de observações o que nos conduziu à identificação das *necessidades* da Escola e delas derivando as necessidades formativas dos actores em presença. Para clarificarmos o nosso pensamento acerca das necessidades diagnosticadas e também para nos certificarmos de que a análise anteriormente realizada estava de acordo com o pensamento da Directora, realizámos uma entrevista semi-estruturada. Em seguida foi-nos dado conhecer os diversos documentos que foram reformulados, voltámos a fazer nova análise documental. A fim de tornar claro o Ideário da Escola realizámos nova entrevista semi-estruturada à Directora. Procedemos à análise de conteúdo e à luz do nosso *Ponto de Partida* triangulámos a informação, procedemos à sua análise e Interpretação. Realizámos ainda uma *Reflexão Final.*

2. EXPLICITAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

2.1. A Caracterização da Escola e do seu Contexto

Ao ser iniciada a recolha de dados no campo de investigação, a Direcção propôs-nos a ocupação de uma sala de trabalho vaga, situada entre duas salas de aula, recolhida, onde possivelmente existiria menor perturbação causada pelo barulho característico dos alunos e de outras pessoas que habitualmente passam pelo átrio do pavilhão central. Recusámos a proposta argumentando que não havia necessidade e que no átrio se estava bem, uma vez que existiam cadeiras e mesas, nas quais os alunos durante o recreio se sentavam.

Foi neste espaço que começámos a ter contacto com professores, com educadoras, com auxiliares de acção educativa, com alunos, com pais e encarregados de educação que se deslocavam ao pavilhão a fim de entregar algum objecto aos seus educandos ou que esperavam que as aulas terminassem.

As intenções com que se efectuam as observações, como se observa, quem são as pessoas observadas, quando e em que local se está posicionado a observar e ainda os meios técnicos que se utilizam para registar os dados, condicionam o modo de agir das diferentes pessoas (Evertson e Green, 1989: 306). Tentámos sempre ter uma postura discreta, de forma a condicionar o menos possível a forma de agir dos diferentes intervenientes. Fizemos um silêncio activo e prescutante para ouvir e compreender o que se passava na realidade observada. Seguimos, neste aspecto, a abordagem fenomenológica, que no dizer de Psathas (1973), citado por Bogdan e Biklen (1994), afirma que

a investigação "começa com o silêncio" (*op.cit.*: 53). Temos consciência que o observador não consegue passar despercebido, "mas o objectivo é ser o mais discreto possível, de forma que o comportamento observado se aproxime o mais possível do normal" (Bell, 1997: 150).

2.2. As Técnicas Utilizadas

2.2.1. A Análise Documental

No presente trabalho, optámos pela análise documental, uma vez que estudámos a filosofia, os sistemas de valores desejados e vividos pela Escola e a metodologia utilizada.

A "análise documental pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]" (Lüdke e André, 1986: 37). Por seu turno, Quivy (1992) declara que a análise documental se presta "ao estudo de ideologias, dos sistemas de valores e da cultura" (*op.cit.*: 203), e Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, (1990), asseguram que o tipo de informação recolhida pela análise documental se reporta a "factos, atributos, comportamentos e tendências" (*op.cit.*: 146).

Do ponto de vista de Ketele e Roegiers (1999) a comunicação realizada no estudo de documentos é de sentido único e indirecta (*op.cit.*: 40), (Cellard, 1997: 252). Na presente investigação, o estudo de documentos serviu para dialogarmos com a Directora sobre os conteúdos expressos. Assim sendo, enten-

demos que o estudo de documentos pode permitir a comunicação em dois sentidos: do documento para o investigador e do investigador para o autor do documento, num momento posterior, através da técnica da entrevista ao autor do documento.

Cellard (1997), afirma que o documento permite "d'ajouter la dimension du temps à la compréhension du social" (*art. cit.*: 251), o que poderá conferir um estudo longitudinal das práticas, das ideias, dos valores aceites e praticados por uma organização. Para este autor a análise documental comporta determinadas vantagens: a) ausência de influência do investigador sobre o fenómeno; b) anulação da possibilidade de reacção do investigado (*art.cit.*: 252).

Guba e Lincoln referem que: a) os documentos podem ser consultados várias vezes, o que oferece mais estabilidade aos resultados obtidos; b) neles se podem alicerçar conclusões do investigador; c) "represent a "natural" source of information" (1985: 232) contextualizada e sobre o próprio contexto; d) fonte não reactiva; e) podem ser usados como técnica exploratória ou como técnica complementar de outras técnicas usadas na investigação (cf. *op.cit.*: 232-233).

Acrescenta ainda Cellard (1997), que o investigador antes e durante a análise dos documentos deve ter em conta: a) a localização dos documentos pertinentes; b) a avaliação da sua credibilidade e representatividade; c) a verificação a natureza do texto; d) a aceitação da forma como o documento se apresenta; e) a análise do contexto em que se produz o documento; f)) os auto-

res do documento; g) a identificação dos conceitos e da estrutura lógica do texto; h) a compreensão adequada do sentido da mensagem (*art. cit.*: 252-269).

Cellard (1994) estabelece uma distinção entre documentos arquivados e aqueles que o não são. Quanto à sua natureza podem classificar-se de oficiais e privados (*art..cit.:* 253).

Almeida e Pinto (1995) estabelecem outro tipo de distinção: a) documentos escritos (conservados em arquivos públicos e documentos oficiais e em arquivos privados); b) documentos não escritos (cinema, rádio, gravações,...) (*op.cit.:* 104).

No presente trabalho fizemos a análise de conteúdo a documentos escritos construídos pela Escola, ou seja a documentos privados, mas de carácter oficial, uma vez que se trata de documentos que a Escola apresenta à comunidade educativa e aos organismos com quem estabelece protocolos e ao Ministério da Educação.

Almeida e Pinto (1995) referem ser tradicional "distinguir dois grupos de técnicas documentais: as técnicas clássicas, que propiciam uma análise qualitativa em profundidade (intensiva), e as técnicas modernas, de base quantitativa [...]" (*op.cit.*: 104). Os mesmos autores referem que as técnicas clássicas são "criticadas pela sua subjectividade" (*op.cit.:* 104), afirmando também que podem ser completadas pelas técnicas modernas.

Guba e Lincoln referem como críticas mais frequentes ao uso da análise documental: a) os documentos podem ser "unrepresentative samples" (1985:

234) dos fenómenos a estudar; b) o conteúdo apresentar falta de objectividade; c) o documento não ser válido; d) o investigador não ser criterioso na escolha dos documentos (op. cit.: 234-237).

2.2.2. As Notas de Campo

A permanência no campo de investigação proporcionou a observação directa de acontecimentos, actividades e conversas, o que levou à elaboração de notas de campo, ou seja: "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados [...]" (Bogdan e Biklen, 1994:150). As notas de campo elaboradas não expressam dos nossos pensamentos, mas somente os factos ocorridos. Bogdan e Biklen (1994) identificam as áreas em que se englobam os aspectos descritivos das notas de campo: 1. retratos dos sujeitos; 2. reconstruções do diálogo; 3. descrições do espaço físico; 4. relatos de acontecimentos particulares; 5. descrição de actividades; 6. o comportamento do observador (*op.cit.*: 163-164). As notas por nós recolhidas reflectem as áreas apontadas por Bogdan e Biklen (1994).

Reynolds (1985) identifica vários tipos de notas entre as quais se encontram as "les notes d'accompagnement des cas" (*op.cit.*: 89), e que se subdividem em "notes sur un secteur ou une industrie" (*op.cit.*: 94) e "notes techniques" (*op.cit.*: 94). As primeiras são curtas descrições de processos, enquanto

que as segundas apresentam um conceito ou uma técnica de análise. No presente estudo foram utilizadas o que Reynolds (1985) apelida de notas de acompanhamento do caso, uma vez que efectuámos descrições curtas de processos, seguindo um continuum, cujos significados são de muito interesse, segundo Erickson (1989: 199).

Cada facto observado, visualizado ou ouvido constituiu uma nota de campo, a qual descrevemos pormenorizadamente, contextualizámos o facto ocorrido, onde consta tema, data, hora, local da ocorrência e os intervenientes.

2.2.3. A Observação

Seguindo os preceitos enunciados por Evertson e Green (1989:309) e Bogdan e Biklen (1994: 47) fomos o "principal instrumento de observação". Para tal contactámos as pessoas, observámos os diferentes acontecimentos, tomámos e registámos informações, a fim de evitar interferências ou interpretações que existiriam se fossem outras pessoas a observar.

Almeida e Pinto (1995) distinguem entre observação-participação e participação-observação. Por observação/participação entendem que o investigador se integra no grupo a partir do momento em que define um projecto de pesquisa" (*op.cit.*: 105-106), enquanto que por participação/observação consideram que "um investigador decide aproveitar a sua inserção no grupo para observar o grupo em que participa (*op.cit.*: 106). Considerámos que nos inseri-

mos no primeiro conceito, ou seja, efectuámos observação/participação, uma vez que só depois de ser elaborado o projecto de investigação se entrou em contacto com a Direcção da Escola. Os autores que temos vindo a referir estabelecem ainda a diferença entre observação participante e participada (*op.cit.*: 105), ao que Cohen e Manion (1990) apelidam de observação participante e observação não participante (*op.cit.*: 164-66). Na primeira, o observador envolve-se nas actividades que observa e na segunda o observador tenta não se envolver nas actividades que observa. Inserimo-nos no segundo tipo de observação, uma vez que tentámos observar sem interferir nas actividades que decorriam, muito embora observássemos para além de comportamentos não verbais; observámos sobretudo as interacções ocorridas entre as diferentes pessoas presentes.

Segundo a generalidade dos autores consultados, a observação pode ainda ser classificada de directa ou de indirecta. Relativamente à primeira, esta depende essencialmente do sentido de observação e da capacidade de registar todas as observações realizadas. Bogdan Biklen (1993) e Quivy (1992), referem que as pessoas observadas não participam directamente na produção da informação. Essa tarefa cabe ao observador. É o único método que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (Quivy, 1992: 197). Segundo Lodi (1989), "não há método mais importante de colecta de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas [...]" (*op.cit.*: 27).

Estrela (1990), apresenta diferentes formas de fazer observação: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista. A observação ocasional, como o seu nome indica, é realizada esporadicamente, o que levanta alguns problemas de objectividade. Estrela (1990), salienta que a observação ocasional é usada muitas vezes como ponto de partida, para a criação de instrumentos de observação sistemática. A observação sistemática, segundo Reuchlin (1969, citado por Estrela, 1990), coloca em relevo " a coerência dos processos e dos resultados obtidos" (*op.cit.*: 42) e também utilizam técnicas rigorosas para que as informações sejam repetíveis. Na perspectiva de Paquay (1974) "o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados susceptíveis de tratamento quantitativo" (1974: 42). A observação naturalista, a que iremos usar no presente estudo, é aquela que observa, "o comportamento dos indivíduos na sua vida quotidiana" (Estrela, 1990: 48), realizada no meio natural. Quivy (1992), é de opinião que a validade desta técnica depende da precisão e do rigor das observações, as quais no dizer de Lüdke e André (1986) deverão ser controladas e sistemáticas.

A finalidade da observação sistematizada "é o estabelecimento de 'biografias', construídas a partir do que o observador vê" (Estrela, 1990). Segundo este autor esta técnica pode definir-se em quatro grandes linhas:

- o observador procede à acumulação de dados, passível de uma análise rigorosa;

- o observador preocupa-se em assimilar os comportamentos ou as atitudes vividas em contexto, para que proporcionem uma interpretação o mais fiel possível;
- o observador compõe um "grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras;" (*op.cit.*: 49)
- o observador permanece no local onde decorre a investigação. Estrela afirma que "a continuidade é um dos princípios [...] que possibilita uma observação correcta [...]" (*op.cit.*: 49).

Neste estudo, seguimos de perto as orientações de Estrela (1990), nas quais destaca que "é pelo registo e pela análise do "continuum" que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos" (*op.cit.:* 50) ou seja, é pela descrição da realidade observada nas reuniões de atendimento de pais e encarregados de educação, que se pode identificar o tipo de relação estabelecida entre professores e pais e/ou encarregados de educação e ainda indicadores do tipo de avaliação feita pelo professor aos alunos e pelos pais e encarregados de educação à escola, aos professores e aos seus próprios filhos.

Usámos a imagem simbólica de "funil", utilizada por Bogdan e Biklen (1994), iniciando "pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e, [...] tomando decisões acerca do objectivo do trabalho" (*op.cit.*: 89). Conscientes da importância desta afirmação, no presente trabalho, esse planeamento foi efectuado. Para tal, construímos um guião de observação e grelhas de registo escrito. Estas foram construídas, tendo em atenção os aspectos mencionados

por Lüdke e André (1986): iniciar cada registo com a indicação do dia, hora, e local, o período de duração da observação e o número de participantes. Foram também, feitas à margem anotações, observações ou inferências do observador, e restituímos o protocolo ao professor observado.

2.2.4. A Entrevista

As entrevistas fazem parte da observação indirecta. Segundo Bingham e Moore (1973) a entrevista é um diálogo que se mantém com um fim definido (*op.cit.*: 13). Realizam-se segundo Suárez (1999), para aprofundar pontos de vista mais pessoais, podendo vir a serem recolhidos outros dados sobre o tema que não se procuravam, mas fulcrais para o desenvolvimento da investigação.

As entrevistas caracterizam-se por um contacto directo entre o entrevistador e os seus entrevistados (Bisquerra, 1995), permitindo conceder grande atenção aos entrevistados (Quivy, 1992), a que corresponde uma forte personalização das suas respostas e uma fraca directividade por parte do primeiro.

Nas entrevistas semi-estruturadas geralmente o investigador dispõe de perguntas-guia, relativamente abertas (Haguette, 1995: 89) sobre as quais deseja receber informação detalhada e precisa. Este tipo de entrevistas caracteriza-se por uma enorme flexibilidade "tanto na ordem pela qual se realizam as perguntas, como na formulação concreta que se adopta" (Gómez e Cartea 1995: 153).

Em relação à observação indirecta, dirigimo-nos directamente ao sujeito para recolher a informação desejada. Quivy (1992) diz que "o instrumento de observação é ou um questionário, ou um guião de entrevista" (*op.cit.*: 166). Optámos por elaborar um guião de entrevista seguindo os critérios mencionados em Estrela (1990: 76-77; 114).

Antes de chegarmos a uma versão definitiva do guião da entrevista, reunimos informação sobre o assunto que desejávamos investigar de modo a "aprofundar um determinado domínio " (Estrela, 1990: 97), seguindo o critério apresentado por Ghiglione e Matalon (1993). Siguán (1973) afirma que a entrevista

> *"no es un medio complementario de información eliminadle con el tiempo, sino algo básico y fundamental, ya que en ella se apoya, en definitiva todo contacto humano" (op.cit.: 7).*

Dialogámos com a Directora sobre a necessidade de clarificar o Ideário da escola e o processo valorativo que o sustenta, tendo em vista a realização de entrevistas aos diferentes membros da comunidade educativa. Durante o diálogo, a Directora referiu não ser necessário a realização de entrevistas a diferentes pessoas, uma vez que nem professores, nem alunos, nem pais possuíam conhecimento do Ideário em profundidade e que bastava entrevistá-la, assumindo-se, como refere Bogdan e Biklen (1994) como "informadora chave" (*op.cit.*: 95; 213) sobre a temática. Bingham e Moore (1973), afirmam que pode acontecer que somente os informadores-chaves conheçam os factos objectivos (*op.cit.*: 19). Ao prepararmos a entrevista tivemos em conta as leis de interac-

ções e de indução (Mucchielli, 1994: 44) para realizarmos uma boa entrevista. Esforçámo-nos por conseguir – e pensamos ter tido êxito – que durante as entrevistas realizadas à Directora a relação estabelecida entre o entrevistadora e o entrevistada, fosse "dinâmica, não directiva, aberta, holística, profunda, interactiva" existindo um encontro face-a-face entre entrevistadora e entrevistada, seguindo Gómez e Cartea (1995, *op.cit.*: 153).

Ao longo das entrevistas tentou-se seguir algumas regras propostas por Bingham e Moore (1973):

- comunicação da razão e finalidade das perguntas, de forma a reduzir os erros derivados da incompreensão ou de atitudes defensivas por parte do entrevistado;
- enfoque das questões;
- sinceridade;
- sensibilidade;
- franqueza;
- criação de um clima de cooperação (*op.cit.*: 24);
- empatia entre ambos (*op.cit.*: 67)
- aceitação do entrevistado pelo entrevistador,
- estar atento para que a entrevista atinja o objectivo da investigação (*op.cit.*: 29).

Por outro lado, estivemos atentas tanto às falhas por cometimento como às falhas por omissão, que podem interferir na qualidade dos dados, por parte dos informantes, de que fala Haguette (1995): a) motivos que podem influenciar uma situação futura; b) quebra de espontaneidade; c)desejo de agradar ao

pesquisador; d) factores idiossincráticos; e)conhecimento sobre o assunto (*op.cit.*: 89).

2.2.5. A Análise de Conteúdo

Apelar à análise de conteúdo, "é dizer *não* à «ilusão da transparência» dos factos sociais, recusando ou tentando afastar o perigo da compreensão espontânea" (Bardin, 1979: 28), de forma a compreender o sentido da comunicação, e por outro lado a desviar o seu olhar, estabelecendo relações e interacções, com outra comunicação (*op.cit.*: 41). Os de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não podem ser tomados como provas irrefutáveis, mas podem ser uma ilustração dos pressupostos em causa (*op.cit.*: 81).

Ao ser elaborada a análise de conteúdo existe um «vai vem» entre a teoria e as técnicas, as hipóteses, as interpretações e os métodos de análise (Bardin, 1979: 80).

Bardin (1979) especifica os pólos em que se deve desenrolar a análise de conteúdo:

- Pré-análise.
- Exploração do material.
- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1 – Em relação à primeira fase, **a pré-análise:**

Período de intuições, que possuem como objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas – plano de análise (*op.cit.:* 95);

Contem em si três missões: a) escolha de documentos; b) formulação de hipóteses e de objectivos; c) elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estas três missões possuem uma relação interactiva, não sendo obrigatória a ordem cronológica dos factores (*op.cit.:* 95-96);

Possui como objectivo a organização propriamente dita (*op.cit.:* 95), muito embora seja composta por actividades não estruturadas ou semi-estruturadas, nomeadamente:

- **Leitura «flutuante»** (*op.cit.:* 60; 96) para que o investigador contacte com os documentos e conheça o texto deixando-se invadir por impressões e orientações;
- **A escolha dos documentos** pode ser determinada à partida, constituindo-se um *corpus*, que no entender de Bardin (1979), significa o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, selecções e regras:
    - ♦ Regra da exaustividade – é necessário ter-se em conta todos os elementos do *corpus*. Esta regra é completada pela não-selectividade (*op.cit.*: 97 , cf. Anguera, 1989);

- Regra da representatividade – a análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostragem for uma parte representativa do universo inicial (*op.cit.*: 97);
- Regra da homogeneidade – os documentos retidos devem de ser homogéneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios de escolha, de modo a obter resultados globais ou a comparar entre si os resultados individuais (*op.cit.*: 98);
- Regras da pertinência – os documentos devem de ser adequados ao objectivo que suscita a análise (*op.cit.*: 98).

- **Formulação de intuições/hipóteses e dos objectivos tendo por referência o objecto em estudo**. Uma hipótese é uma interrogação originada na intuição e que carece de ser verificada recorrendo aos procedimentos da análise, enquanto que um objectivo é a finalidade geral a que nos propomos, no qual os resultados obtidos serão utilizados. Formular hipóteses consiste em explicitar e precisar as direcções de análise.
- **A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores** (*op.cit.*: 99-100). Bardin (1979) propõe a possibilidade de seguir algum dos procedimentos de repartição da mensagem:

  - do geral para o particular

- do particular para o geral
- outro tipo de classificação
- relação psicológica
- atitudes positivas/ atitudes negativas (*op.cit.:* 60-62).

- **Preparação do material** tanto ao nível material como ao nível formal, ou seja as gravações devem ser transcritas e organizadas de forma a ser mais fácil o tratamento posterior.

2 – A fase **da exploração do material** consiste em executar as operações de codificação, enumeração.

2.1. A **codificação,** significa para Bardin (1979) uma transformação dos dados brutos do texto, realizada por: a) recorte, b) enumeração, c) a classificação e agregação, permite alcançar uma representação do seu conteúdo.

O recorte do texto significa a escolha de unidades de registo ou de contexto, as quais devem de ser pertinentes. Esta autora entende por unidades de registo uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (*op.cit.:* 104). O analista delimita as unidades de codificação ou as de registo que podem ser: a frase, a palavra...

Ao serem determinadas as unidades de registo, existe a necessidade da enumeração e de serem estabelecidas regras do modo de contagem (existem outras) (Bardin, 1979):

- pela sua presença ou pela sua ausência;

- a frequência ou seja a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da sua aparição ou da sua ausência (*op.cit.*: 108).

O investigador, ao detectar ambiguidade do sentido dos elementos codificados pode definir unidades de contexto, permitindo compreender a significação dos elementos no seu próprio contexto. Estas são superiores à unidade de codificação, não sendo tomadas em consideração no recenseamento das frequências. Para se determinar a dimensão das unidades de contexto, o analista deve ter em conta dois critérios: o custo e a pertinência (Bardin, 1979: 107).

À análise que utiliza unidades de codificação apelida-se de análise categorial, uma vez que toma em consideração a totalidade do texto e a passagem pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença. A análise categorial é também chamada de método das categorias, sendo estas rubricas significativas (*op.cit.:* 37).

2.2. Categorização – Bardin (1979), define a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o género (*op.cit.*: 117). Para esta autora, as categorias são rubricas ou classes, sob um título genérico, agrupamento efectuado em razão dos caracteres comuns dos elementos (*op.cit.:* 117).

Bardin (1979) aponta alguns critérios de execução das categorias:

- semântico

- sintáctico;
- léxico ou seja de sentido
- expressivo (ex.: características da linguagem) (*op.cit.:* 117)

A categorização estrutura os conteúdos e comporta duas etapas: o inventário (isola os elementos) e a classificação (impõe uma organização às mensagens).

A categorização pode empregar dois processos inversos:

- o sistema de categorias é definido previamente e os elementos repartem-se em cada uma delas. Decorre-se dos elementos teóricos para a prática;
- o sistema de categorias não é definido à priori, mas resulta da classificação progressiva dos elementos. O título de cada categoria é definido à posteriori (Bardin, 1979:119).

Bardin (1979), aponta algumas qualidades, que apelida também de regras, que as categorias devem possuir, ou obedecer:

- homogeneidade;
- exaustivas;
- exclusão mútua;
- objectividade e fidelidade;
- adequadas ou pertinentes (quando está adaptada ao material em análise e ou ao quadro teórico definido
- produtividade (quando fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos) (op.cit:. 119-120).

3 – A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, à inferência e à interpretação dos mesmos, de maneira a serem significativos e válidos. O factor comum das técnicas utilizadas na análise de conteúdo é uma "hermenêutica controlada", baseada na dedução lógica: **a inferência** (*op.cit.*: 9), sustida por técnicas de validação (*op.cit.*: 14). Bardin apresenta como **finalidade** da análise de conteúdo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou de recepção) (*op.cit.*: 22; 38; 42), ao emissor da mensagem, a juízos tendo em conta a relação a outros entendimentos já anteriormente aceites. A inferência realiza-se "tendo por base indicadores de frequência [...] ou de indicadores combinados", tomando-se consciência de que a partir dos resultados da análise, se pode fazer o processo inverso, regressando às causas, até às características das comunicações (*op.cit.*: 22; 40). As inferências podem responder a duas problemáticas: às causas e às consequências (*op.cit.*: 39).

É ainda a autora que temos vindo a referir que afirma que o investigador pode apoiar-se no "mecanismo clássico da comunicação: por um lado a mensagem (significação e código), e o canal de transmissão, e "por outro, o emissor e o receptor, enquanto pólos de inferência" (*op.cit.*: 133). Assim, para se analisar a mensagem existem duas possibilidades correspondentes a dois níveis de análise: o código e a significação. O código utilizado pelo emissor e a significação – a análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece. Muitas vezes as significações encontram-se ligadas

aos códigos que estruturam, suportam e contêm as significações primeiras ou às significações segundas escondidas pelas anteriores (*op.cit.*: 133-136).

A análise de conteúdo é pois, um instrumento que permite induzir a investigação das causas (variáveis inferidas), a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir dos factores conhecido também seja possível (*op.cit.*: 136-137).

Em síntese, poderíamos afirmar que os passos da análise de conteúdo são três, segundo Bardin (1979):

- Descrição – enumeração das características do texto, resumida após tratamento.
- A inferência – permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação;
- A interpretação – significação concedida às características do texto, anteriormente descritas.

3. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS

3.1. Elaboração das Grades de Análise

3.1.1. Grade de análise dos dados recolhidos em diferentes documentos

Procedemos, tal como preconiza Erickson (1989), à análise de documentos disponibilizados pela gestão da escola. Ao iniciarmos o trabalho de campo no ano lectivo de 1999/2000, fizemos a análise de conteúdo do Projecto

Educativo e do Regulamento Interno. Decidimos, então, organizar o sistema de categorias resultantes da classificação progressiva dos elementos (Bardin, 1979: 119).

Ao serem identificadas das unidades de registo nos protocolos das actas do Conselho Pedagógico e das notas de campo, deparámo-nos com a necessidade de decidir como identificar cada uma (Mucchielli, 1987 e 1988). Optámos por considerar cada protocolo um documento independente. Ao observarmos as grades de análise constatámos que todos os indicadores relativos à mesma acta do Conselho Pedagógico ou nota de campo possuem a mesma identificação.

No início do processo de categorização, compreendemos a necessidade de destrinçar os diferentes Projectos Educativos e os diferentes Regulamentos Internos analisados, para que fosse claro a que documento nos estávamos a referir. Nesse sentido atribuímos numeração romana a cada documento reiniciada para cada um dos conjuntos. Assim, o Projecto Educativo analisado em primeiro lugar e elaborado pela escola há mais tempo, denominámo-lo de Projecto Educativo (PE). O Projecto Educativo, analisado posteriormente e em fase de elaboração no começo da investigação, designámo-lo de Projecto Educativo I (PE I). Ao Regulamento Interno analisado em primeiro lugar chamámos de Regulamento Interno (RI). O Regulamento Interno entregue aos pais e encarregados de educação no acto da matrícula dos alunos, apelidámos de Regulamento Interno I (RI I) e o Regulamento Interno das Actividades de Enri-

quecimento Curricular Extra-lectivo intitulámos de Regulamento Interno II (RI II).

Posteriormente, e após a identificação das necessidades da Escola, foram-nos entregues diversas versões dos Projectos Educativos e Regulamento Internos que iam sendo reformulados. Decidimos atribuir numeração árabe para que não nos confundíssemos. Assim, encontramos duas versões do Projecto Educativo respectivamente o PE1 e o PE2 e também duas versões do Regulamento Interno, nomeadamente o RI 1 e RI 2.

3.1.2. Grade de análise dos dados recolhidos nas observações realizadas e das notas de campo

Procedemos, ainda, à categorização de observações realizadas a reuniões de atendimento a pais e encarregados de educação pelos professores. Realizámos o processo de categorização emergente e de análise de conteúdo, tanto para as observações como para as notas de campo recolhidas ao longo dos dias que frequentámos a escola.

Após a organização do protocolo de cada uma das observações e de cada uma das notas de campo, elaborámos "folhas resumo" (Maroy, 1997:134) e nelas assinalámos: as principais áreas abordadas, e as questões problemáticas que se levantavam. O levantamento de questões realizado foi de extraordinária importância no momento da realização das inferências.

Quadro nº 6:
Folha Resumo de um Protocolo

Nota de Campo	N.º 83
Tema:	Transmissão de Valores.
Data:	Maio de 2001.
Hora:	De Tarde.
Local:	Gabinete da Directora
Intervenientes:	Directora e Professora ao Telefone.
Acesso À Informação:	Observação Naturalista
Descrição:	Uma professora responde a um anúncio colocado para preenchimento de uma vaga em virtude da doença de um professor que irá receber radioterapia e ser sujeito a uma intervenção cirúrgica.
Questões Problemáticas:	Como irá ser integrada a nova professora na equipa? Já pertence à organização? Quais os procedimentos a fazer por parte da direcção para lhe dar a conhecer o Proj Educativo, o Regulamento Interno? E os estatutos da organização, serão dados a conhecer à nova professora? Como é que a professora vai assumir os valores da escola?

Recorremos ao que Bogdan e Biklen (1994) chamam de "cortar-e-colocar-em-pastas-separadoras" (*op.cit.*: 235). Na construção de categorias a nível linguístico, utilizámos o critério de não serem usados verbos, mas substantivos de forma fixar os dados e os factos para não dar a noção de movimento dos mesmos. Assim, no nosso trabalho, e após termos recolhido os dados adoptámos o seguinte processo:

- realizámos uma leitura flutuante dos diferentes documentos;
- identificámos as unidades de registo que segundo L' Écuyer (1990) possuem em si próprias um sentido integral e harmónico;
- construímos indicadores tendo por base "l' unité de signification" (Mucchielli, 1988: 32)

- organizámos, como nos propõe Lüdke e André (1986), ligações entre os vários indicadores, "tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los [...]" (p. 44).
- colocámos em evidência as palavras-chave de forma a serem organizadas categorias;
- estabelecemos os primeiros agrupamentos em categorias preliminares;
- contextualizámos dos dados em análise, perspectivando o conjunto dos dados recolhidos contextualmente e temporalmente, uma vez que são mais ricos e mais complexos no seu contexto natural, como refere Laperriére (1997);
- reduzimos as categorias por eliminação das redundantes - nesta fase tivemos sobretudo, em conta:
    - coerência, apresentando uma ligação estreita entre as diferentes partes;
    - clareza;
    - homogeneidade, se o indicador se enquadrava bem na categoria e se pertencia à mesma natureza;
    - existência de categorias que se deviam fundir;
    - exclusividade recíproca, em que nenhum elemento é considerado ou codificado por duas categorias;
    - exaustividade tendo sido consideradas todas as unidades de registo, mesmo aquelas que à primeira vista não nos pareciam ter qualquer importância para o objecto de estudo (Laperriére,1997) mas simultaneamente tentando limitar o seu número (L' Écuyer,1990);

- pertinência, as categorias codificadas poderiam constituir problemas de investigação, tendo em conta o objecto do estudo;
- objectividade e precisão claramente orientadas para a acção que os dados sugerem;
- validade, em que as categorias foram aceites por vários codificadores;
- evolução em função dos dados recolhidos no terreno (Laperriére,1997:378).

♦ identificámos definitivamente a definição das categorias da grade:

♦ reanalisámos e avaliámos da pertinência de cada categoria em função dos indicadores que agrupa;

♦ reconsiderámos a pertinência de cada categoria em face das restantes;

♦ fundimos as categorias e verificámos se deveria ser atribuído outro enunciado ao tema, categoria e subcategoria tendo em conta os diferentes documentos em análise, de forma a ser executada a triangulação;

♦ identificámos definitivamente as subcategorias;

♦ revimos a lista de enunciados de classificação difícil;

♦ escolhemos um "nome" preciso, distintivo e representativo de cada categoria;

♦ classificamos definitivamente todos os enunciados.

♦ organizámos o *"corpus"* de análise – categorias e subcategorias dentro de cada tema e explicitámos o sentido atribuído, segundo Huberman e Miles, (1991:104), conforme o **Quadro nº 7.**

Quadro nº 7:
Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias.

Tema	Categoria	Subcategoria	
Identidade da organização escola.	Dados de estrutura.	Estatuto.	-
		Finalidades e metas da educação.	-
		Finalidades e metas da formação dos alunos.	-
		Ideário.	-
		Modelo pedagógico preconizado.	-
	Organização funcional.	Destinatários.	-
		Equipamento.	-
		Escola como unidade educativa.	-
Estrutura de tomada de decisão.	Delegado de turma.	Eleição.	-
		Funções.	-
	Equipa directiva e de gestão.	Ausência da Directora.	-
		Ausência de sigilo.	-
		Avaliação de desempenho do Corpo Docente.	-
		Constituição.	-
		Funções da Directora.	-
		Funções atribuídas à administradora.	-
		Funções atribuídas à secretária.	-
		Funções da assessora A.	-
		Gestão de conflitos entre os alunos.	-
		Objectivos.	-
		Organização de ambientes educativos.	-
		Procedimentos.	-
	Equipa formativa.	Constituição.	-
	Conselho Pedagógico.	Competências.	-
		Constituição.	-
		Funções atribuídas.	-
		Organização das reuniões.	-
		Periodicidade das reuniões.	
	Conselho de Professores.	Constituição.	-
		Funções atribuídas.	-
		Periodicidade das reuniões.	-
Estrutura funcional.	Normas seguidas pela escola.	Acompanhamento dos alunos na ausência do Corpo Docente.	-
		Admissão e exclusão de frequência dos alunos.	-
		Ausência de organização de informação.	-
		Bens dos alunos.	-
		Calendário.	-
		Constituição das turmas.	-
		Danos causados pelos alunos.	-
		Decisão do Corpo Docente.	-
		Estruturas de apoio e orientação educativa.	-
		Financiamento.	-
		Horário da escola.	-
		Horário do Corpo Docente e do não-docente da creche e da Educação Pré-escolar.	-
		Horários das actividades lectivas da Educação Pré- escolar.	-
		Horários de recepção e de saída dos alunos da creche e da Educação Pré-escolar.	-
		Horários dos alunos.	-
		Horários e datas de atendimento de pais e encarregados de educação.	-
		Matriculas.	-
		Organização da Educação Pré-escolar.	-
		Organização de informação.	-

Quadro nº 7:
Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias. (continuação)

Tema	Categoria	Subcategoria	Clarificação
Estrutura funcional. (continuação)	Normas seguidas pela escola. (continuação)	Postura dos alunos.	-
		Procedimentos.	-
		Procedimento disciplinar.	-
		Recepção e saída dos alunos.	-
		Recursos humanos.	-
		Uniforme.	-
Domínio sócio educativo.	Seguro escolar.	Natureza.	-
		Prémios pagos e benefícios a conferir.	-
	Subsídios.	Atribuição.	-
Postura relacional.	Alunos.	Opinião do Corpo Docente.	-
		Questões apresentadas pelos pais e encarregados de educação.	-
		Relacionamento entre colegas.	-
	Corpo Docente.	Diálogo com os alunos.	-
		Pais e encarregados de educação.	-
		Relacionamento entre colegas.	-
	Corpo não-docente.	Da e para com a comunidade educativa.	-
	Directora.	Pais e encarregados de educação.	-
		Professor.	-
	Pais e encarregados de educação.	Aceitação e envio de comunicações.	-
		Diálogo entre pais e encarregados de educação.	-
		Diálogo com o Corpo Docente.	-
		Diálogo entre pais e encarregados de educação e os filhos.	-
Comunidade educativa.	Dados de estrutura.	Constituição.	-
	Alunos.	Acções dos alunos para consigo próprios.	-
		Actividades nos tempos livres.	-
		Deveres dos Alunos.	-
		Direitos consignados pela escola.	-
		Forma como os alunos vivem e crescem na escola.	-
		Frequência da escola em caso de doença.	-
		Movimentação dentro da escola.	-
		Necessidades educativas/formativas.	-
		Origem.	-
		Processo de aprendizagem.	-
		Reacções sobre a mudança de Corpo Docente.	-
		Tempo de permanência na escola.	-
	Corpo Docente.	Actividades escolares.	-
		Admissão.	-
		Atenção aos alunos.	-
		Atendimento aos pais e encarregados de educação.	-
		Auto-avaliação do Corpo Docente, de outros colegas, dos serviços de limpeza e dos recursos materiais.	-
		Avaliação de desempenho do corpo não-docente.	-
		Característica.	-
		Deveres do Corpo Docente.	-
		Diálogo com os alunos.	-
		Direitos do Corpo Docente.	-

Quadro nº 7:
Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias. (continuação)

Tema	Categoria	Subcategoria	Clarificação
Comunidade educativa. (continuação)	Corpo Docente. (continuação)	Formação.	-
		Frequência dos espaços.	-
		Justificação dada aos pais e encarregados de educação.	-
		Motivação dos alunos.	-
		Opinião sobre a idade dos alunos e mudança de escola.	-
		Organização das reuniões.	-
		Papel do Corpo Docente.	-
		Perfil.	-
		Pertença à organização internacional.	-
	Corpo não-docente.	Processo de ensino.	-
		Vocação.	-
		Atitudes.	-
		Formação.	-
		Funções a desempenhar.	-
		Informações aos pais e encarregados de educação.	-
	Pais e encarregados de educação.	Avaliação do sistema educativo e da escola.	-
		Avaliação de desempenho da Directora, do Corpo Docente e das auxiliares de acção educativa.	-
		Entrega de documentos e outros bens.	-
		Formulação de pedidos ao Corpo Docente.	
		Natureza.	
		Papel a desempenhar no processo educativo.	
		Procedimentos.	
Modelo pedagógico.	Actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de enriquecimento curricular extra-lectivo.	Actividades artísticas, culturais, físico-motoras e desportivas.	
		Alemão.	
		Anulação da inscrição.	
		Avaliação.	
		Calendário.	-
		Dimensões da Área-Escola.	
		Educação Moral e Religiosa.	
		Enquadramento legal.	-
		Estrutura funcional.	-
		Financiamento.	-
		Formação.	-
		Importância para os alunos.	-
		Inscrições.	-
		Natureza das actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo.	-
		Natureza da Área-Escola.	-
		Necessidades dos alunos e excesso de actividades.	
		Objectivos ao nível do desenvolvimento cognitivo, dos valores e das atitudes e das aptidões dos alunos, na área escola.	-
		Objectivos pedagógicos.	
		Opinião dos pais e encarregados de educação sobre as actividades físico-motoras e desportivas.	-
		Papel do aluno após a inscrição.	-

Quadro nº 7:
Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias. (continuação)

Tema	Categoria	Subcategoria	Clarificação
Modelo pedagógico. (continuação) .	**Actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de enriquecimento curricular extra-lectivo.** (continuação)	**Papel do Corpo Docente.**	-
		Papel dos pais.	-
		Planificação de actividades.	-
		Procedimentos.	-
		Processo de ensino e de aprendizagem.	-
		Questões formuladas.	-
		Sala de estudo.	-
	Avaliação dos alunos.	**Área curricular.**	-
		Conceito.	-
		Definição de objectivos.	-
		Finalidades segundo o Despacho Normativo nº 98-A/92.	-
		Natureza.	-
		Opinião do Corpo Docente em relação a aprendizagem paralela.	-
		Opinião do Corpo Docente em relação ao processo de aprendizagem.	-
		Opinião do Corpo Docente sobre realização de provas.	-
		Opinião do Corpo Docente sobre comportamentos e atitudes.	-
		Planos de recuperação.	-
		Procedimentos da Directora.	-
		Procedimentos do Corpo Docente.	-
		Questões e opinião dos pais e encarregados de educação em relação a comportamentos e atitudes.	-
		Questões e opiniões apresentadas pelos pais e encarregados de educação em relação ao processo de aprendizagem.	-
		Transição de ano.	-
	Dados de estrutura.	**Interacção escola-meio.**	-
		Estatuto.	
		Metodologias.	-
		Objectivos da acção educativa.	-
		Princípios da acção educativa.	-
		Perfil de formação dos alunos.	-
	Desenvolvimento curricular.	**Forma de procedimento do Corpo Docente em relação ao processo de ensino.**	-
		Manuais adoptados.	-
		Objectivos essenciais no 1º ano do 1º ciclo.	-
		Opinião do Corpo Docente em relação ao processo de aprendizagem.	-
		Opinião do Corpo Docente em relação ao processo ensino.	-
		Realização de trabalhos de casa.	-
	Diagnóstico de necessidades educativas/formativas.	**Estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem.**	-
		financiamento	
		Identificação de alunos.	-

Quadro nº 7:
Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias. (continuação)

Tema	Categoria	Subcategoria	Clarificação
Modelo pedagógico. (continuação)	Intervenção do Corpo Docente.	Reforço de comportamentos.	-
		Sanção de comportamentos.	-
	Pedagogia constructivista.	Funções do Corpo Docente na área curricular ao nível da dimensão intelectual.	-
		Importância ao nível do aluno das disciplinas curriculares.	-
		Objectivos Gerais.	-
	Tarefas educativas.	LBSE e documentos posteriores.	-
Projecto Educativo.	Organização funcional.	Destinatários.	-
	Dados de estrutura.	Fundamento.	-
		Objectivos.	-
	Corpo Docente.	Funções a desenvolver no âmbito do Projecto Educativo.	-
	Estratégias de implementação.	Periodicidade das reuniões para tomada de decisão.	-
		Recursos humanos.	-
		Recursos materiais.	-
		Reuniões entre coordenadora e pais e/ou encarregados de educação.	-

A cada tema corresponde um quadro que analisámos num primeiro momento como um todo independente. Cada um dos quadros apresenta uma dupla entrada. Antes de iniciarmos a análise de conteúdo propriamente dita, procedemos à contagem das frequências absolutas (fi) de cada um dos documentos e posteriormente à contagem da Frequência Absoluta Total (Fi). Para realizarmos a análise dos dados, recorremos às medidas de tendência central,, a fim de mais facilmente descrevermos o seu conteúdo. Estabelecemos uma ordenação do seguinte modo: a Frequência Absoluta Total é apresentada por ordem descendente, constituindo o indicador moda, e a coluna da descrição dos diferentes indicadores por ordem ascendente. A moda, segundo Moreira (1990, cf. Lemos, 1989), é o indicador que se repete com mais frequência, permitindo-nos verificar a curva de distribuição dos indicadores.

3.1.3. Grade de análise dos dados recolhidos nas entrevistas e em diferentes documentos reformulados

Ao realizarmos a primeira entrevista iniciámos um novo momento da nossa investigação, uma vez que já tínhamos identificado as necessidades da escola e consequentemente as necessidades de formação dos actores educativos.

Aquando da realização da entrevista, colocámos e recolocámos as mesmas questões de formas diferentes e em momentos diferentes, de forma a sabermos quais os critérios utilizados no processo de valoração e quais os valores que a Escola preconiza.

GUIÃO DA ENTREVISTA

I – TEMA: Clarificação do Ideário da Escola.

II – OBJECTIVOS GERAIS:

1º - Conhecer os aspectos da mensagem de Jesus Cristo e dos valores nela constantes, em que a Escola fundamenta a sua actuação.

2º - Saber quais as estratégias seguidas pela Escola na educação dos alunos e da sua coerência com os fundamentos invocados.

3º - Saber quais são as relações e inter-acções da Escola com o meio e o modo como se processam e se o Ideário idealizado continua a ser a linha de orientação.

4º - Saber qual o grau de acompanhamento da Escola aos antigos alunos.

III – PÚBLICO-ALVO: Directora da Escola.

Quadro nº 8:
Objectivos Específicos Definidos para a Primeira Entrevista.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Questões e/ou Informações a dar à Directora
Legitimação da entrevista.	**1.1. Legitimar a entrevista.** **1.2. Motivar a entrevistada a colaborar no nosso trabalho.**	Informar, em traços gerais, a finalidade da entrevista. Solicitar colaboração da Directora pois o seu contributo é importante para o êxito do nosso trabalho. Assegurar o carácter confidencial, sigiloso e anónimo das informações prestadas. Solicitar à Directora, que mais uma vez, expresse a sua disponibilidade em colaborar connosco.	-
B: Mensagem, transmissão, vivência da fé em Jesus Cristo e dos valores preconizados.	**1.1. Identificar os aspectos da vida e da mensagem de Jesus Cristo a que é dado mais relevo e sua transmissão e vivência, nesta escola, em particular.**	Aspectos da vida e mensagem de Jesus Cristo e dos Apóstolos a que é dado relevo. Formas de transmissão e vivência da fé.	-
		Identificar os valores preconizados e a sua forma de transmissão e clarificação.	-
C: Metodologia e estratégias preconizadas na educação dos alunos.	**1.1. Identificar a metodologia e as estratégias preconizadas.**	Identificação da metodologia e estratégias preconizadas na educação dos alunos. Direito à diferença. Comportamento desejado dos alunos. Aprendizagem e prática útil dos tempos livres dos alunos, na escola.	-
	1.2. Identificar as estruturas de orientação escolar, assim como as melhorias realizadas.	Identificação das estruturas de orientação escolar. Identificação das melhorias realizadas no processo de desenvolvimento dos alunos.	-
D: Relações e interacções com pais e "meio envolvente".	**1.1. Conhecer a forma como de participação dos pais.**	Participação dos pais e famílias. Papel dos pais e famílias.	-
E: Acompanhamento de antigos alunos e suas famílias.	**1.1. Conhecer se a escola acompanha ou se pretende acompanhar os antigos alunos e o modo faz?**	Acompanhamento dos antigos alunos e das suas famílias por parte da escola. Estratégias e recursos humanos de acompanhamento.	-

Após a recolha de dados e tal como para as grelhas de categorias emergentes anteriormente organizadas, tendo em conta os temas, categorias e subcategorias também, segundo Huberman e Miles clarificámos o sentido (1991: 104), de cada uma das categorias, a fundamentação e operacionalização ou nível e sub-nível.

Quadro nº 9:
Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias.

Categorias	Subcategorias	Fundamentação	Operacionalização	Definição operacional
Finalidades da Instituição Educativa	Religiosas (confessionais).	Transmissão da mensagem de Jesus Cristo.	Actividades de transmissão da mensagem cristã.	-
			Ideário da escola.	-
	Sociocultural.	Vivência dos valores cristãos.	Direitos e deveres do Corpo Docente e funcionários.	-
			Direitos e deveres dos alunos.	-
			Em todos os espaços da escola.	-
			Nas aulas de Educação Moral e Religiosa.	-
			Nas salas de aula curricular e de Enriquecimento Curricular extra-lectivo.	-
			Nos tempos e espaços lúdicos.	-
			Pelo Corpo Docente e funcionários.	-
			Pelos alunos.	-
	Cívicas.	Intervenção na comunidade educativa à luz da doutrina cristã.	Gestão e administração.	-
			Organização da escola (espaços e tempos e serviços).	-

Quadro nº 10:
Processo de Valoração

Categorias	Subcategorias	Nível	Sub-nível	Definição operacional
Estratégias e Metodologia Preconizadas na Educação (Processo Educativo).	Em todas as áreas.	Critérios utilizados no processo de valoração.	Preconizados pela escola.	-
	Projecto Educativo de escola.	Área curricular.	Disciplinar obrigatório.	-
			Disciplinar facultativo.	-
		Área curricular não disciplinar.	Área de projecto, área estudo acompanhado, enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	-

Quadro nº 10:
Processo de Valoração. (continuação)

Categorias	Subcategorias	Nível	Sub-nível	Definição operacional
Estratégias e Metodologia Preconizadas na Educação (Processo Educativo).	Projecto curricular de ano.	Área curricular.	Disciplinar.	-
		Área curricular não disciplinar.	Área de projecto, área de estudo acompanhado, de enriquecimento curricular e de enriquecimento curricular extra-lectivo.	-
		Extra-curricular.	Aprendizagem paralela.	-
	Avaliação.	Da escola.	À escola.	-
			Ao Corpo Docente.	-
		Dos pais.	À escola.	-
			Aos alunos.	-
		Orientações gerais.	Aceites pela escola.	-
			Finalidades.	-
			Objecto da avaliação.	-
			Princípios da avaliação.	-
			Intervenientes da avaliação.	-
			Processo individual do aluno.	-
Interacções Dentro da Escola, com os Pais e com o Meio Envolvente (Comunidade).	Iniciativa da escola.	Direcção.	Com pais.	-
			Direitos e Deveres dos pais e encarregados de educação.	-
			Com comunidades, entidades oficiais.	-
			Com os antigos alunos.	-
		Corpo Docente.	Com os pais.	-
			Com outros professores e funcionários.	-
	Iniciativa do meio.	Dos pais e encarregados de educação.	Com a escola.	-
			Com outros pais.	-
		De antigos alunos.	Com a escola.	

Utilizámos também, na análise das diversas versões dos documentos reformulados, a grade de categorização construída para proceder à análise da entrevista efectuada à Directora da Escola. Pretendíamos certificar-nos se os dados recolhidos nos diversos documentos, nas observações realizadas e nas notas de campo recolhidas, estavam de acordo com o pensamento da Directora.

Após todo o trabalho de organização, colocação e recolocação de indicadores compreendemos existirem indicadores que diziam respeito a algo em

que se acredita ou a actividades, e outros, que respeitavam à aquilo em que se acredita ou ao modo como se executa as actividades. Assim sendo, decidimos que se teria que separar os indicadores, sendo organizados em indicadores (actividades ou aquilo em que se acredita) e sub-indicadores (o modo como é executado).

Após a análise dos dados recolhidos na primeira entrevista e nas diversas versões dos diferentes documentos realizamos uma segunda entrevista à Directora. Tivemos em conta os objectivos gerais anteriormente definidos, assim como os objectivos específicos. Pretendíamos clarificar dados obtidos nas informações recolhidas nos diversos documentos, nas observações realizadas e nas notas de campo recolhidas, assim como na entrevista anteriormente realizada. Seguimos o Guião que apresentamos:

GUIÃO DA ENTREVISTA

I – **TEMA:** **Clarificação de dados obtidos na Entrevista e na análise de dados recolhidos nos Projectos Educativos e nos Regulamentos Internos e nas actas dos Projectos Educativos.**

II – **OBJECTIVOS GERAIS:**

1º - Conhecer os aspectos da mensagem de Jesus Cristo e dos valores nela constantes, em que a escola fundamenta a sua actuação.

2º - Saber quais as estratégias seguidas pela escola na educação dos alunos e da sua coerência com os fundamentos invocados.

3º - Saber qual o grau de acompanhamento da escola aos antigos alunos.

III – **PÚBLICO-ALVO: Directora da Escola.**

Quadro nº 11:
Objectivos Específicos Definidos para a Segunda Entrevista.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Questões e/ou Informações a dar à Directora
Legitimação da entrevista.	**1.1. Legitimar a entrevista.** **1.2. Motivar o entrevistado a colaborar no nosso trabalho.**	Informar, em traços gerais, a finalidade da entrevista. Solicitar colaboração da Directora pois o seu contributo é importante para o êxito do nosso trabalho. Assegurar o carácter confidencial, sigiloso e anónimo das informações prestadas. Solicitar à Directora, que mais uma vez, expresse a sua disponibilidade em colaborar connosco.	-
B: Mensagem, transmissão, vivência da fé em Jesus Cristo e dos valores preconizados.	**1.1. Identificar os aspectos da vida e da mensagem de Jesus Cristo a que é dado mais relevo e sua transmissão e vivência, nesta escola, em particular.**	Aspectos da vida e mensagem de Jesus Cristo e dos Apóstolos a que é dado relevo. Formas de transmissão e vivência da fé.	-
	1.2. Identificar os valores preconizados e a sua forma de transmissão e clarificação.	Identificar os valores preconizados; Identificar a forma de assegurar o processo de valoração dos professores, alunos e famílias.	-
C: Metodologia e estratégias preconizadas na educação dos alunos.	**1.1. Identificar a metodologia e as estratégias preconizadas.**	Identificação da metodologia e estratégias preconizadas na educação dos alunos. Direito à diferença. Comportamento desejado dos alunos. Aprendizagem e prática útil dos tempos livres dos alunos, na escola.	-
	1.2. Identificar as estruturas de orientação escolar, assim como as melhorias realizadas.	Identificação das estruturas de orientação escolar. Identificação das melhorias realizadas no processo de desenvolvimento dos alunos.	-
D: Acompanhamento de antigos alunos e suas famílias.	**1.1. Conhecer se a escola acompanha ou se pretende acompanhar os antigos alunos e o como faz.**	Acompanhamento dos antigos alunos e das suas famílias por parte da escola. Estratégias e recursos humanos de acompanhamento.	-

Na análise dos dados utilizámos a grade de Definição Operacional de Temas, Categorias, Subcategorias, anteriormente apresentada (**Quadro nº 9 e Quadro nº 10**). Foi mais uma vez utilizada a mesma grade de análise para nos

certificarmos, mais uma vez se os dados expressos nos diferentes documentos estavam de acordo com o pensamento da Directora.

3.2. Análise dos Dados Recolhidos

3.2.1 Análise dos dados recolhidos em diferentes documentos

Após termos executado o processo de categorização procedemos à análise dos dados apresentados no **Anexo 8.**

Como dissemos anteriormente, denominámos o Projecto Educativo em vigor quando foi iniciada a investigação, por **PE**; Projecto Educativo em fase de elaboração por **PE I**; o Regulamento Interno por **RI**; o Regulamento Interno Anual por **RI I**; o Regulamento Interno de Actividades de Complemento Curricular por **RI II**; as actas do Conselho Pedagógico por **CP** e a Frequência Absoluta Total por **Fi**.

Tivemos em atenção, os indicadores que pelo seu conteúdo são importantes no contexto deste trabalho.

Quadro nº 12:
Identidade da Organização Escola.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
1. Identidade da organização escola.	1.1. Dados de estrutura.	1.1.1. Estatuto.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.1.2. Finalidades e metas da educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.1.3. Finalidades e metas da formação dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.1.4. Modelo pedagógico preconizado.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.2. Organização funcional.	1.2.1. Escola como unidade educativa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.2.2. Equipamento.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A análise do **Quadro nº 12 – Identidade da Escola** mostra que a Escola deseja como finalidade e meta da formação dos alunos, a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e felizes (art. 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo). Outro indicador atesta, que no que concerne ao modelo pedagógico preconizado, a Escola possui paralelismo pedagógico e independência em relação ao ensino oficial, no que respeita à orientação pedagógica, à adopção de instrumentos e à avaliação de conhecimentos. Confirma-se que a formação dos alunos é o alvo de todos os esforços educativos.

Ao ser realizada uma análise mais fina ao quadro, verificámos no que se refere à:

Na categoria **Dados de estrutura**, os dados asseguram que a Escola se rege pelas normas e planos do Ministério da Educação, e que os alunos são alvo de todos os esforços educativos.

São de salientar, pelo seu conteúdo, os seguintes indicadores:

- a Escola é privada situando-se no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperativo;
- distinguimos uma mudança de níveis, no que respeita às finalidades e metas da educação entre os indicadores recolhidos no Projecto Educativo I e no Projecto Educativo II. O primeiro documento refere-se aos grandes princípios norteadores das finalidades e metas da educação enquanto que o segundo documento se refere a acções concretas, ao nível das metas, ligadas aos alunos e às suas famílias;
- referência à finalidade da formação preconizada para os alunos e à forma de agir de diferentes actores educativos para com os alunos de forma a alcançar as diferentes finalidades. Verificámos também a existência de diversos indicadores do domínio afectivo, não sendo dado grande relevo aos indicadores do domínio cognitivo nem do domínio motor;
- identificação da pedagogia preconizada pela Escola: pedagogia de cariz constructivista actualizada pelas ciências humanas e pelas necessidades do mundo actual;
- busca da síntese fé-cultura-vida;
- educação integral;
- valorização da dimensão humana do trabalho;
- formação religiosa, moral e cívica.

A análise da categoria **Organização funcional** revela a existência de equipamento e material didáctico/pedagógico diversificado e adequado a um saudável desenvolvimento dos alunos. Cada membro assume-se como pertencente ao grupo e à comunidade.

Destacam-se ainda, os seguintes indicadores:

- a Escola é o espaço onde pais, professores e alunos crescem e vivem os mesmos valores e ideais;
- o ambiente educativo é tão importante como os conteúdos disciplinares.

No Quadro nº 13 – Estrutura de Tomada de Decisão, os indicadores apontam as funções atribuídas à administradora e as competências do Conselho Pedagógico, sendo de salientar, que compete a este Conselho, a determinação do modo concreto como se recolhem e registam os dados de avaliação e para a avaliação. Os outros indicadores evidenciam que compete ao Conselho de Professores a convocação das reuniões de professores e a coordenação de actividades.

Num olhar mais atento reconhecemos que:

Na categoria **Equipa directiva e de gestão,** os indicadores registam as funções atribuídas à administradora, salientando-se que as situações omissas no regulamento são resolvidas pela Direcção.

Na categoria **Equipa formativa,** os indicadores afirmam que, dela fazem parte os membros do Conselho de Professores e do Conselho Pedagógico.

Na análise à categoria **Conselho Pedagógico**, sabemos que é o Conselho Pedagógico quem determina o modo concreto como se recolhem e registam os dados de avaliação e para a avaliação, enquanto que outros indicado-

res mostram que lhe compete a confirmação de todos os alunos que transitam do 4º para o 5º Ano de Escolaridade.

Quadro nº 13:
Estrutura de Tomada de Decisão.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RII I	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
2. Estrutura de tomada de decisão.	2.1. Equipa directiva e de gestão.	2.1.1. Constituição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.1.2. Objectivos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.1.3. Funções atribuídas à administradora.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.1.4. Funções da Directora.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.1.5. Funções atribuídas à secretária.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.1.6. Procedimentos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.2. Equipa formativa.	2.2.1. Constituição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.3. Conselho Pedagógico.	2.3.1. Constituição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.2. Funções atribuídas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.3 Competências.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.4 Periodicidade das reuniões.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.5 Organização das reuniões.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.4. Conselho de Professores.	2.4.1. Constituição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.4.2. Funções atribuídas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
		2.4.3. Periodicidade das reuniões.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.5. Delegado de turma.	2.5.1. Eleição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.5.2. Funções.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A categoria, **Conselho de Professores,** apresenta a composição do conselho de Professores, ou seja os Educadores de Infância e os Professores

do 1º Ciclo, cabendo-lhes a responsabilidade de programar e acompanhar as actividades de formação de professores.

A categoria **Delegado de Turma** enuncia, que este, é o porta-voz dos colegas quando se torne necessário, ou para isso seja convocado, zelando pela manutenção da ordem e disciplina na ausência professor ou director de turma. Cuida, ainda, para que não falte o material para as aulas.

No **Quadro nº 14 – Estrutura Funcional** sobressaem algumas normas de funcionamento como, por exemplo: o Corpo Docente, as Auxiliares de Acção Educativa e os alunos não podem ser interrompidos para atenderem telefonemas ou contactarem com os encarregados de educação. Outro indicador atesta a existência de um Educador de Infância por sala, com a colaboração de Auxiliares de Acção Educativa.

São de realçar os seguintes indicadores:

- as educadoras ajudam os pais e encarregados de educação a preencherem os impressos de matrículas para o 1º ciclo do Ensino Básico;
- a psicóloga dá apoio aos professores, enquanto os alunos frequentam outras actividades lectivas;
- todos os alunos, a partir dos quatro anos, usam uniforme limpo.

Quadro nº 14:
Estrutura Funcional.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
3. Estrutura funcional.	3.1. Normas seguidas pela escola.	3.1.1. Calendário.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.2. Matriculas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.3. Constituição das turmas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.4. Organização da Educação Pré-escolar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.5. Horário da escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.6. Horários das actividades lectivas da Educação Pré-escolar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.7. Horário do Corpo Docente e do não-docente da Educação Pré-escolar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.8. Recepção e saída dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.9. Estruturas de apoio e orientação educativa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.10. Financiamento.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.11. Danos causados pelos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.12. Horários dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.13. Decisão do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.14. Admissão e exclusão de frequência dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.15. Uniforme.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.16. Procedimento disciplinar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.17. Bens dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.18. Horários e datas de atendimento de pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro nº 15:
Domínio Sócio-educativo.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
4. Domínio sócio educativo.	4.1. Seguro escolar.	4.1.1. Natureza.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		4.1.2. Prémios pagos e benefícios conferidos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

No **Quadro nº 15 – Domínio Sócio-educativo** ressaltam os benefícios a atribuir às vítimas de acidente. Com a limitação de as quantias que ultrapassem os valores previstos, no prémio de seguro, terão que ser suportadas pelos pais.

Quadro nº 16:
Postura Relacional.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
5. Postura relacional.	5.1. Corpo Docente.	5.1.1. Pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5.2. Corpo não-docente.	5.2.1. Da e para com a comunidade educativa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5.3. Pais e encarregados de educação.	5.3.1. Aceitação e Envio de comunicações.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		5.3.2. Diálogo com o Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

No **Quadro nº 16 - Postura Relacional** é sustentado que os pais e encarregados de educação contactam com o professor, na hora e no dia indicado. Os pais aceitam e enviam comunicações no caderno correio, no qual se registam informações de comportamento, aproveitamento dos alunos e acontecimentos relevantes. O Corpo não-docente deverá ter uma atitude de abertura,

simpatia e respeito da e para com a comunidade escolar. Refere-se ainda a existência de um relatório elaborado pelos professores sobre o conteúdo das reuniões de atendimento de pais e encarregados de educação.

Merecem ainda relevo, os seguintes indicadores:

- solicitação da presença dos pais e encarregados de educação para dialogar sobre os problemas dos alunos;
- sadia convivência com toda a comunidade educativa;
- efectuar outras comunicações consideradas importantes.

Na análise ao **Quadro nº 17 - Comunidade Educativa**, evidencia-se que os alunos da Educação Pré-escolar são iniciados na leitura e na escrita. Os medicamentos entregues devem estar marcados legivelmente (com nome, respectiva sala, hora e dose a ser ministrada). Outro indicador garante que o Corpo Docente tem direito à legislação do ensino em geral.

Ao se proceder a uma análise mais atenta apurámos que a categoria **Corpo Docente**, se refere à orientação dos trabalhos dos alunos (individuais e/ou de grupo), de modo a atingirem o melhor aproveitamento, tendo em conta as aptidões de cada um, e programam actividades de desenvolvimento sensorial, cognitivo, afectivo e motor.

Referem ainda que os professores acompanham e orientam os *comboios* dos alunos na entrada para o refeitório.

Quadro nº 17:
Comunidade Educativa.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
6. Comunidade educativa.	6.1 Dados de estrutura.	6.1.1. Constituição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6.2. Corpo Docente.	6.2.1. Perfil.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.2.2. Formação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.2.3. Direitos do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.2.4. Deveres do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.2.5. Papel do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.2.6. Atendimento aos pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6.3. Alunos.	6.3.1. Forma como os alunos vivem e crescem na escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.2. Direitos consignados pela escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.3. Processo de aprendizagem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.4. Tempo de permanência na escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.5. Frequência da escola em caso de doença.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.6. Movimentação dentro da escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.7. Acções dos alunos para consigo próprios.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.3.8. Deveres dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6.4. Corpo não-docente.	6.4.1. Funções a desempenhar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.4.2. Formação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6.5. Pais e encarregados de educação.	6.5.1. Procedimentos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.5.2. Natureza.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.5.3. Papel a desempenhar no processo educativo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		6.5.4. Entrega de documentos e outros bens.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

É ainda, de salientar que uma das funções do Corpo Docente é o conhecimento do Ideário e do Projecto Educativo, e contribuir para a sua realização.

A análise da categoria, **Alunos,** revela que os alunos da Educação Pré-escolar são iniciados na leitura e na escrita (como se disse atrás). Os alunos têm o direito a receber uma formação integral: humana e cívica e que a sua inscrição implica a aceitação expressa do Ideário. São de salientar os indicadores que referem que os alunos devem aceitar regras de convivência que se baseiam no respeito mútuo, na correcção e na delicadeza.

Na categoria **Corpo não-docente,** os indicadores privilegiam as "funções a desempenhar": o conhecimento do Ideário e do Projecto Educativo e o contribuir para a sua realização, e para a execução eficiente e competente das tarefas inerentes às suas funções. Apontam ainda, para a participação em reuniões de programação e avaliação das actividades escolares.

Na análise à categoria **Pais e encarregados de educação,** sobressai que a família deve proporcionar outras vivências à criança, para além das que a Escola possibilita e que a família é a primeira e principal, mas não única e exclusiva, comunidade educativa.

Quadro nº 18:
Modelo Pedagógico.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
7. Modelo pedagógico.	7.1. Dados de estrutura.)	7.1.1. Princípios da acção educativa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.1.2. Objectivos da acção educativa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.1.3. Perfil de formação dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.1.4. Metodologias.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.1.5. Interacção escola-meio.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7.2. Pedagogia constructivista.	7.2.1. Objectivos Gerais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.2.2. Importância ao nível do aluno das disciplinas curriculares.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.2.3. Funções do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7.3. Tarefas educativas.	7.3.1. LBSE e documentos posteriores.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7.4. Diagnóstico de necessidades educativas/formativas.	7.4.1. Estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7.5. Intervenção do Corpo Docente.	7.5.1. Sanção de comportamentos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.5.2. Reforço de comportamentos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7.6. Actividades curriculares, de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	7.6.1. Alemão.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.2. Natureza da área escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.3. Dimensões da área escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.4. Objectivos ao nível do desenvolvimento cognitivo, dos valores e das atitudes e das aptidões dos alunos, na área escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.5. Natureza das actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro nº 18:
Modelo Pedagógico. (continuação)

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
7. Modelo pedagógico. (continuação)	7.6. Actividades Curriculares, de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo. (continuação)	7.6.6. Enquadramento legal.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.7. Objectivos pedagógicos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.8. Inscrições.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.9. Anulação de Inscrição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.10. Calendário.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.11. Importância para os alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.12. As necessidades dos alunos e o excesso de actividades.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.13. Papel do aluno após a inscrição.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.14. Papel do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.15. Papel dos pais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.16. Actividades artísticas, culturais, físico-motoras e desportivas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.17. Sala de estudo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.18. Estrutura funcional.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.19. Processo de ensino e de aprendizagem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.20. Avaliação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.22. Financiamento.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.22. Comemoração de datas e dias festivos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.6.23. Planificação de actividades.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro nº 18:
Modelo Pedagógico. (continuação)

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
7. Modelo pedagógico. (continuação)	7.7. Avaliação dos alunos.	7.7.1. Natureza.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.7.2. Conceito.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.7.3. Finalidades, segundo Despacho Normativo Nº 98-A/92.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.7.4. Área curricular.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.7.5. Planos de recuperação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		7.7.6. Definição de objectivos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Na análise ao **Quadro nº 18 – Modelo Pedagógico** merece relevo os professores referirem que os alunos são irresponsáveis, mas os culpados são os pais e encarregados de educação. Os professores entendem que os alunos têm facilidade em assimilarem os conteúdos quando é utilizada a didáctica preconizada no programa. Uma aluna foi apanhada pela professora a copiar.

Num olhar mais atento, porém, apurámos que se destacam as seguintes categorias:

Na categoria **Dados de Estrutura**, Parece-nos que o modelo pedagógico proposto assenta nos seguintes itens: os princípios da acção educativa e seus objectivos, o perfil de formação dos alunos, as metodologias e a interacção escola-meio. Privilegiando o entendimento, o à-vontade, o sentimento e o social visando a educação da afectividade para amar o bom, o belo, o construtivo, o positivo e a abertura à relação sadia. Servem o cultivo da inteligência e da aquisição de conhecimentos (Objectivos da acção educativa), e os pais e

encarregados de educação e os vigilantes das Salas de Estudo referem a existência de demasiados trabalhos de casa.

A análise à categoria **Pedagogia Constructivista,** revela que se pretende estimular do trabalho constante e esforçado como factor de realização humana e de progresso e requere-se competência profissional e pedagógica para encontrar o método e o caminho que melhor desenvolvam o aluno.

As categorias **Diagnóstico de Necessidades Educativas** e **Intervenção do Corpo Docente** são construídas somente a partir de dados recolhidos nas actas do Conselho Pedagógico referindo-se à sugestão de novas estratégias para alguns alunos com dificuldades de aprendizagem.

A categoria **Actividades Curriculares**, **de Enriquecimento Curricular e de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo** refere que, estas, são actividades voluntárias, facultativas e não curriculares visando o desenvolvimento do espírito de solidariedade e que se desenvolvem para além do tempo lectivo.

É de destacar a consciência da Escola em fazer referência às necessidades dos alunos e aos perigos do excesso de actividades. Os alunos necessitam de ter tempo para brincar livremente, de conviver com os colegas, de não terem nada para fazer de forma a fortificarem a imaginação e a criatividade e é ainda assumido pela Escola que o excesso de actividades pode ser prejudicial para o desenvolvimento do aluno. Este último indicador constitui um alerta aos pais. Parece-nos, poder deduzir que a Escola, por um lado, assume que os alunos devem ser estimulados para a sua frequência, como é referido no Pro-

jecto Educativo, mas, por outro lado, no Regulamento Interno II, refere que o excesso pode ser prejudicial; em relação à Sala de Estudo os indicadores apresentados foram construídos a partir dos dados recolhidos no Projecto Educativo e Regulamento Interno I. Neste quadro constata-se dois tipos de Salas de estudo: uma, orientada por um professor e custeada pelos pais e encarregados de educação; e outra, orientada por uma auxiliar de acção educativa que não é custeada suplementarmente pelos tutores educativos. Na Sala de Estudo orientada por professores, os alunos fazem os trabalhos de casa e são apoiados para superarem as suas dificuldades. É de realçar que na Sala de Estudo orientada pela auxiliar de acção educativa os alunos fazem os trabalhos de casa. Os alunos enquanto esperam por transporte de regresso a casa ocupam o tempo numa sala de estudo.

A análise à categoria **Avaliação dos alunos,** revela que a avaliação auxilia os alunos para formular ou reformular decisões que possam influir positivamente na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo. Pressupõe-se a existência de selecção dos métodos e recursos educativos especiais dos alunos e a tomada de decisões adequadas, tendo em vista as necessidades e capacidades de cada um dos alunos.

São de ressaltar ainda, neste **Quadro**, os seguintes indicadores:

- a abertura ao transcendente, para encontrar e viver o sentido pleno da existência;
- a convivência com outras crianças de saberes e culturas diferentes;

- abertura ao meio circundante e a outras instâncias educativas, por parte da escola.
- a formação da vontade para a responsabilidade e o cumprimento do dever de solidariedade;
- a avaliação como melhoria da qualidade do sistema educativo através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários;
- a capacidade de discernir e de tomar decisões;
- deseja-se que o aluno adquira sensibilidade às necessidades dos outros, superando o individualismo e ainda que cultive atitudes próprias do humanismo cristão;
- as dificuldades de aprendizagem;
- esperança no aluno para que se dê o sucesso;
- a formação da vontade para a responsabilidade e o cumprimento dos deveres de solidariedade com os outros;
- a formação do aluno nas dimensões mais profundas (Pereira, 2002: 112) ;
- a melhoria das estratégias e práticas pedagógicas;
- o modelo pedagógico é de inspiração da doutrina cristã, doutrina da instituição proprietária;
- a necessidade de elaboração de planos de recuperação para os alunos com necessidades educativas especificas;
- os alunos devem adquirir atitudes de solidariedade;
- a pessoa que descobre a fraternidade em Jesus Cristo;
- o uso métodos activos e participativos
- a utilização de uma estrutura flexível para seleccionar, adaptar e adequar os conteúdos programáticos aos alunos

- a utilização de uma pedagogia preventiva e compensatória segundo as necessidades especiais dos alunos;
- a vivência de *uns valores*.

Quadro nº 19:
Projecto Educativo.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Indicadores	PE	PE I	RI	RI I	RI II	CP	Fi
8. Projecto Educativo. (	8.1. Dados de estrutura.	8.1.1. Fundamento.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		8.1.2. Objectivos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8.2. Organização funcional.	8.2.1. Destinatários.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8.3. Corpo Docente.	8.3.1. Funções a desenvolver no âmbito Projecto Educativo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8.4. Estratégias de implementação. 8	8.4.1. Reuniões para tomada de decisão.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		8.4.2. Reuniões entre coordenadora e pais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		8.4.3. Recursos humanos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		8.4.4. Recursos materiais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A análise ao **Quadro nº 19 – Projecto Educativo** mostra a necessidade de material audiovisual, material riscante e outros materiais para a implementação do Projecto Educativo. Outros indicadores nomeiam os professores como agentes activos no Projecto Educativo ajudando na sua construção.

Não constituindo indicadores de referência, mas ainda assim, são de realçar pelo seu conteúdo os seguintes indicadores:

- a existência de princípios organizativos de co-responsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação;

- a existência da filosofia e antropologia cristãs como fundamento do Ideário.

3.2.1. - Análise dos dados recolhidos nas observações realizadas

Após a organização das grades de análise procedemos à análise de conteúdo dos diferentes quadros.

Quadro nº 20:[3]
Postura Relacional.

Tema	Categoria	Subcategoria	A	B	C	D	E	Indicadores	A	B	C	D	E	Fi
1. Postura Relacional.	1.1. Directora	1.1.1. Professor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.1.2. Pais e encarregados de educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.2. Corpo Docente	1.2.1. Diálogo com os alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.2.2. Pais e encarregados de educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1. Postura relacional. (continuação)	1.3. Alunos.	1.3.1. Opinião do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.3.2. Questões apresentadas. Pelos pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.4. Pais e encarregados de educação.	1.4.1 Diálogo com o Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.4.2. Diálogo entre pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.4.3. Diálogo entre pais e encarregados de educação e os filhos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A análise ao **Quadro nº 20 – Postura relacional** testemunha aproximação do professor aos pais e encarregados de educação, e esclarece a forma

[3] **A** – Professora a leccionar o 1º ano do 1º Ciclo; **B** – Professora a leccionar o 1º ano do 1º Ciclo; **C** – Professora a leccionar o 1º ano do 1º Ciclo; D – Professor a leccionar o 3º ano do 1º Ciclo; **E** – Professora a leccionar o 3º ano do 1º Ciclo e **Fi** -Frequência Absoluta Total.

como é estabelecido o diálogo; enquanto que outros indicadores dizem que os pais e encarregados de educação dialogam entre si à cerca do uso do dicionário e dos gostos dos filhos.

Merecem ainda, relevo os seguintes indicadores:

- o professor aproxima-se dos pais e encarregados de educação;
- o professor fala, em voz alta, aos pais e encarregados de educação do comportamento de uma aluna;
- os alunos moldam-se uns aos outros.

No **Quadro nº 21 – Comunidade Educativa,** os pais observam trabalhos dos alunos juntamente com os alunos, na sala de aula. Os professores organizam a reunião, colocam em cima da mesa de cada um dos alunos o seu dossier, de modo a que os pais e encarregados de educação os possam consultar. No processo dos alunos constam os trabalhos mais importantes e as provas por eles efectuadas.

Ao procedermos a uma análise mais fina, verificámos em relação à categoria, **Corpo Docente**, que o aluno não deseja sair da escola e segundo a opinião do professor o 2º Ciclo, no Ensino Oficial, é muito complicado.

Quadro nº 21:
Comunidade Educativa.

Tema	Categoria	Subcategoria	A	B	C	D	E	Indicadores	A	B	C	D	E	Fi
2. Comunidade educativa.	2.1. Alunos.	2.1.1. Reacções sobre a mudança de Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.2. Corpo Docente.	2.2.1. Organização das reuniões.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.2.2. Auto-avaliação do Corpo Docente, de outros colegas, dos serviços de limpeza e dos recursos materiais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.2.3. Deveres do Corpo Docente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.2.4. Opinião sobre a idade dos alunos e mudança de escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.2.5. Justificação dada aos pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.3. Pais e encarregados de educação.	2.3.1. Papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação no processo educativo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.2. Formulação de pedidos ao Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.3. Procedimentos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.4. Avaliação do sistema educativo e da escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.3.5. Avaliação de desempenho da Directora, do Corpo Docente e das auxiliares de acção educativa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

São, contudo, de referir os seguintes indicadores, ainda que marginais:

- o professor questiona os pais, de forma a avaliarem o seu trabalho;
- os professores auto-avaliam-se e avaliam os recursos humanos e materiais. É de notar que em relação à avaliação dos recursos humanos e materiais as opiniões que produzem são negativas;
- os pais e encarregados de educação não vão às reuniões para avaliar o professor;
- as auxiliares de acção educativa deixam os alunos se agredirem.

Quadro nº 22:
Modelo Pedagógico.

Tema	Categoria	Subcategoria	A	B	C	D	E	Indicadores	A	B	C	D	E	Fi
3. Modelo pedagógico.	3.1. Avaliação dos alunos.	3.1.1. Procedimentos da Directora.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.2. Opinião do Corpo Docente em relação ao processo de aprendizagem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.3. Opinião do Corpo Docente em relação a aprendizagem paralela.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.4. Opinião do Corpo Docente em relação a comportamentos e atitudes.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.5. Procedimentos do Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.6. Opinião do Corpo Docente sobre realização de provas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.7. Transição de ano.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.8. Questões e opiniões apresentadas pelos pais e encarregados de educação em relação ao processo de aprendizagem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.1.9. Questões e opiniões dos pais e encarregados de educação em relação a comportamentos e atitudes.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.2. Desenvolvimento curricular.	3.2.1. Objectivos essenciais no 1º ano do 1º ciclo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.2.2. Forma de procedimento do Corpo Docente em relação ao processo de ensino.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.2.3. Manuais adoptados.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.2.4. Opinião do Corpo Docente em relação ao processo de aprendizagem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.2.5. Opinião do Corpo Docente em relação ao processo de ensino.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.2.6. Realização de trabalhos de casa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro nº 22:
Modelo Pedagógico. (continuação)

Tema	Categoria	Subcategoria	A	B	C	D	E	Indicadores	A	B	C	D	E	Fi
3. Modelo peda-gógico.	3.3. Diagnóstico de necessidades educati-vas/formativas.	3.3.1. Estratégias de superação de dificul-dades de aprendiza-gem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.4. Intervenção do Corpo Docen-te.	3.4.1. Sanção de com-portamentos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.5. Actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de enriquecimento curricular facul-tativo.	3.5.1. Comemoração de datas e dias festi-vos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.5.2. Questões formu-ladas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		3.5.3. Opinião dos pais e encarregados de educação sobre as actividades físico-motoras e desportivas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

O Quadro nº 22 – Modelo Pedagógico garante que a caligrafia do aluno não está bem, tem que melhorar e que um outro aluno é muito bom. Um outro aluno é muito bom relativamente a comportamentos e atitudes.

É ainda, de ressaltar:

A categoria: **Avaliação dos alunos** ao salientar, também, que os alunos dão muitos erros ortográficos. Os alunos podem ter tido a mesma classificação, mas existiu evolução e existe muito mais matéria leccionada. Um aluno, quando era repreendido, chorava mas esse facto, já não acontece.

A categoria, **Questões e opiniões apresentadas pelos pais e encarregados de educação em relação ao processo de aprendizagem**, aponta duas questões: como é o comportamento dos alunos e se estes *passam todos*. Outros indicadores afirmam a incapacidade de um aluno em trabalhar sozinho,

precisando de ajuda de um adulto, ficando desesperado quando erra. A primeira preocupação, de um outro aluno, é fazer os trabalhos de casa.

A categoria, **Questões e opiniões dos pais e encarregados de educação em relação a comportamentos e atitudes**, formula o desejo dos pais saberem como é o comportamento dos filhos e revela que os alunos ao agredirem-se acabam por se tornarem agressivos. Parece-nos que os pais e encarregados de educação avaliam de forma negativa os comportamentos e atitudes dos seus educandos, registando-se onze indicadores negativos, nove indicadores positivos e um indicador que apresenta o modo como se deve proceder.

A categoria, **Desenvolvimento curricular**, explica o modo como se desenvolve o processo de ensino aos pais. Os pais e encarregados de educação questionam o professor se os alunos levaram muitos trabalhos para casa no fim-de-semana. A professora aconselha de que é necessário que os alunos leiam muito, mas também é necessário ter cuidado com a literatura brasileira. É ainda de frisar que não se pode tomar em atenção só o trabalho que está apresentado no dossier.

3.2.2. - Análise dos dados recolhidos nas notas de campo

Quadro nº 23:
Identidade da Escola.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC[4]	Indicadores	Fi
1. Identidade da organização escola.	1.1. Dados de estrutura.	1.1.1. Estatuto.	-	-	-
		1.1.2. Ideário.	-	-	-
		1.1.3. Modelo pedagógico preconizado.	-	-	-
	1.2. Organização funcional.	1.2.1. Equipamento.	-	-	-
		1.2.2. Destinatários.	-	-	-

O **Quadro nº 23 – Identidade da Organização Escola** dá conta que a Direcção teve necessidade de proceder a mudanças nos equipamentos das salas, dado que pais e encarregados de educação que não possuem o poder paternal se vinham sentar no pátio a observar os seus filhos, perturbando assim o normal funcionamento das aulas. Outro indicador mostra que a administração da Igreja funciona num edifício, no pátio.

Merecem ainda, realce os seguintes indicadores:

- a inexistência de Ideário, enquanto documento;
- o Ideário existe enquanto estatuto da organização internacional;
- a escola segue as normas e planos do Ministério da Educação.
- a existência de livros de histórias no átrio do edifício central;
- a biblioteca funciona no átrio do edifício central.
- as actividades lectivas são para todos os alunos matriculados na escola

---

[4] **NC** – Notas de Campo.

Quadro nº 24:
Estrutura de Tomada de Decisão.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC	Indicadores	Fi
2. Estrutura de tomada de decisão.	2.1. Equipa directiva e de gestão.	2.1.1. Organização de ambientes educativos.	-	-	-
		2.1.2. Ausência da Directora.	-	-	-
		2.1.3. Ausência de sigilo.	-	-	-
		2.1.4. Avaliação de desempenho do Corpo Docente.	-	-	-
		2.1.6. Funções da Directora.	-	-	-
		2.1.7. Funções da assessora A.	-	-	-
		2.1.8. Gestão de conflitos entre os alunos.	-	-	-
	2.2. Conselho de Professores.	2.2.1. Constituição.	-	-	-
	2.3. Conselho Pedagógico.	2.3.1. Constituição.	-	-	-
		2.3.2. Organização das reuniões.	-	-	-
		2.3.3. Periodicidade das reuniões.	-	-	-

A análise ao **Quadro 24 – Estrutura de Tomada de Decisão** apresenta como uma das funções da Directora, a coordenação da reunião de trabalho, a distribuição de tarefas e a elaboração de um plano de actividades. Por outro lado, outro indicador revela a existência de uma reestruturação de espaços.

Ao realizarmos a triangulação dos dados recolhidos nos diversos documentos analisados constatámos que as informações referidas num dos documentos, não coincidiam com as referências dos outros documentos. Pressupomos que os documentos analisados, foram elaborados em momentos distintos, possivelmente não foram tidos em conta a existência dos documentos elaborados anteriormente.

Numa análise mais cuidadosa, é ainda de evidenciar:

Na categoria, **Estrutura directiva e de gestão**, o diálogo estabelecido é cordial e negociador e revela a disponibilidade com que são recebidos os pais e encarregados de educação.

A categoria, **Conselho de Professores**, refere que este órgão é inexistente.

A categoria, **Conselho Pedagógico**, afirma que a reunião do Conselho Pedagógico pode começar primeiro para os Professores ou para os Educadores de Infância conforme os assuntos a abordar, mas pela leitura das actas esse facto não é compreendido. Todos os professores têm assento neste órgão.

A análise ao **Quadro nº 25 – Estrutura Funcional** mostra que a professores, os pais e encarregados de educação dialogam no corredor, durante o tempo de aulas. Os alunos permanecem dentro da sala, fechada.

Na ausência do professor, os alunos permanecem na sala, em silêncio, a executar actividades, durante os tempos lectivos. A assessora A referiu que seria interessante a existência de um livro de actas, por sector. A professora dialoga com uma mãe sobre o comportamento da aluna, na hora de almoço.

Quadro nº 25:
Estrutura Funcional.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC	Indicadores	Fi
3. Estrutura funcional.	3.1. Normas seguidas pela escola.	3.1.1. Acompanhamento dos alunos na ausência do Corpo Docente.	-	-	-
		3.1.2. Organização de informação.	-	-	-
		3.1.3. Horário da escola.			
		3.1.4. Horários dos alunos.			
		3.1.5. Postura dos alunos.	-	-	-
		3.1.6. Procedimentos.	-	-	-
		3.1.7. Recepção e de saída dos alunos.	-	-	-
		3.1.8. Recursos humanos.	-	-	-
		3.1.9. Horários e datas de atendimento de pais e encarregados de educação.	-	-	-
		3.1.10. Uniforme	-	-	-

Merecem ainda destaque, os seguintes indicadores:

- a existência de um dossier com dados detalhados, apresentados pelos pais e encarregados de educação, sobre alguns cuidados a ter com alguns alunos;
- a auxiliar de acção educativa orienta os alunos na ausência do professor em tempos lectivos;
- A escola abre às 7.00 horas e fecha às 20.00 horas.
- o início das actividades lectivas é às 9.00 horas.
- a oração da manhã começa às 9.00 horas para os alunos do 1º ciclo.
- a inexistência de actas de reuniões por sector;
- a existência de bastantes problemas devido, a alguns pais e encarregados de educação, não autorizarem a saída dos educandos com determinadas pessoas;
- a assessora A de direcção informou que existiam reuniões de atendimento de pais muito complicadas;

- todos os alunos das salas dos 4 anos, dos 5 anos de idade e do 1º ciclo e usam uniforme.

Quadro nº 26:
Domínio Sócio-Educativo.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC	Indicadores	Fi
4. Domínio sócio educativo.	4.1. Subsídios.	4.1.1. Atribuição.	-	-	-

O **Quadro nº 26 – Domínio Sócio-educativo** refere que existem alunos subsidiados, oriundos de um orfanato.

Quadro nº 27:
Postura Relacional.

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC	Indicadores	Fi
5. Postura relacional.	5.1. Directora.	5.1.1. Professor.	-	-	-
	5.2. Corpo Docente.	5.2.1. Relacionamento entre colegas.	-	-	-
		5.2.2. Pais e encarregados de educação.	-	-	-
	5.3. Corpo não-docente.	5.3.1. Relacionamento entre colegas.	-	-	-
	5.4. Alunos.	5.4.1. Relacionamento entre colegas.	-	-	-
	5.5. Pais e encarregados de educação.	5.5.1. Aceitação e envio de comunicações.	-	-	-
		5.5.2. Diálogo entre pais e encarregados de educação e os filhos.	-	-	-

O **Quadro nº 27 – Postura Relacional** garante que a Escola entrega aos pais documentos no acto da matrícula, nomeadamente: o Calendário Escolar; o Regulamento Anual; Lista das Actividades de Enriquecimento Curricular

Extra-lectivas, a Lista de Material necessário, um Documento para solicitar Autorização para as Visitas de Estudo e o Preçário. A Escola também solicita aos pais alguns documentos (o Cartão de Assistência Médica, o Boletim de Vacinas, a Cédula e o Número de Telefone actualizado).

A educadora dialoga com a Directora sobre incidentes ocorridos e que o caderno correio é um meio de comunicação entre pais e/ou encarregados de educação e a escola.

O **Quadro nº 28 – Comunidade Educativa** revela que o professor organiza, motiva e gere grupos de trabalho no Pátio da Escola. À hora de almoço, os professores ensaiam peças de teatro para apresentarem aos alunos. Uma aluna necessita de estar sistematicamente junto dos adultos e não gosta de estar junto dos colegas. Os alunos debilitados fisicamente têm mais atenção por parte do professor.

Merece, ainda, realce:

- a existência de elementos do Corpo Docente membros da Igreja
- a realização de aprendizagem de tarefas, por parte Corpo não-docente.

Quadro nº 28:
Comunidade Educativa

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC	Indicadores	Fi
6. Comunidade educativa.	6.1. Corpo Docente.	6.1.1. Actividades escolares.	-	-	-
		6.1.2. Admissão.	-	-	-
		6.1.3. Atenção aos alunos.	-	-	-
		6.1.4. Avaliação de desempenho do corpo não-docente.	-	-	-
		6.1.5. Característica.	-	-	-
		6.1.6. Deveres do Corpo Docente.	-	-	-
		6.1.7. Frequência dos espaços.	-	-	-
		6.1.8. Motivação dos alunos.	-	-	-
		6.1.9. Formação.	-	-	-
		6.1.10. Papel do Corpo Docente.	-	-	-
		6.1.11. Processo de ensino.	-	-	-
		6.1.12. Pertença à organização internacional.	-	-	-
	6.2. Alunos.	6.2.1. Actividades nos tempos livres.	-	-	-
		6.2.2. Movimentação dentro da escola.	-	-	-
		6.2.3. Necessidades educativas.	-	-	-
		6.2.4. Origem.	-	-	-
	6.3. Corpo não-docente.	6.3.1. Funções a desempenhar.	-	-	-
		6.3.2. Formação.	-	-	-
		6.3.3. Informações aos pais e encarregados de educação.	-	-	-
	6.4. Pais e encarregados de educação.	6.4.1. Avaliação do sistema educativo e da escola.	-	-	-

No **Quadro nº 29 – Modelo Pedagógico** os professores referem que os alunos são irresponsáveis, mas os culpados são os pais e encarregados de educação. Outros professores entendem que os alunos têm facilidade em assimilarem os conteúdos quando é utilizada a didáctica preconizada no programa.

Merecem ainda, realce os seguintes indicadores:

- a necessidade sentida pela Escola de ter no seu Corpo Docente um professor de Educação Moral e Religiosa.

Quadro nº 29:
Modelo Pedagógico

Temas	Categoria de análise	Subcategorias	NC	Indicadores	Fi
7. Modelo Pedagógico.	7.1. Actividades curriculares, de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	7.1.1. Financiamento.	-	-	-
		7.1.2. Formação.	-	-	-
		7.13. Procedimentos.	-	-	-
		7.1.4. Questões formuladas.	-	-	-
		7.1.5. Sala de estudo.	-	-	-
		7.1.6. Educação Moral e Religiosa.	-	-	-
	7.2. Avaliação dos alunos.	7.2.1. Opinião do Corpo Docente sobre o processo de aprendizagem.	-	-	-
		7.2.2. Opinião do Corpo Docente sobre comportamentos e atitudes.	-	-	-
	7.3. Diagnóstico de necessidades educativas.	7.3.1. Financiamento.	-	-	-
		7.3.2 Identificação de alunos.	-	-	-
	7.4. Intervenção do Corpo Docente.	7.4.1. Sanção de comportamentos.	-	-	-
	7.5. Dados de Estrutura	7.5.1. Estatuto.	-	-	-

- uma aluna foi apanhada pela professora a copiar;
- uma professora repreende os alunos por estes não trazerem o material;
- um aluno brinca, no átrio no tempo de aulas curriculares;
- a sala de estudo orientada por uma auxiliar de acção educativa;
- os pais vêem buscar os filhos à porta da sala de aula.

3.2.3. Análise dos dados recolhidos na primeira entrevista semi-estruturada

Analisando globalmente o **Quadro nº 30 – Finalidades da instituição** dá relevo à vivência pelos alunos, no dia a dia dos valores cívicos e morais e é atribuído ênfase à realização de um teste diagnóstico, aos alunos do Jardim-de-infância, que serve para evidenciar as dificuldades a serem colmatadas.

Quadro nº 30:
Finalidade da Instituição Educativa.

Categoria de análise	Sub-categorias	Fundamentação	Operacionalização	UR[5]	Indicadores	Sub-indicadores	Fi
1. Finalidades da instituição educativa.	1.1. Religiosas (confessionais).	1.1.1. Transmissão da mensagem de Jesus Cristo.	1.1.1.1. Ideário da escola.	-	-	-	-
			1.1.1.2. Actividades de transmissão da mensagem cristã.	-	-	-	-
	1.2. Socioculturais.	1.2.1. Vivência dos valores cristãos.	1.2.1.1. Em todos os espaços da escola.	-	-	-	-
			1.2.1.2. Nos tempos e espaços lúdicos.	-	-	-	-
			1.2.1.3. Nas aulas de Educação Moral e Religiosa.	-	-	-	-
			1.2.1.4. Pelo Corpo Docente e funcionários.	-	-	-	-
			1.2.1.5. Pelos alunos.	-	-	-	-
	1.3. Cívicas.	1.3.1. Intervenção na comunidade educativa à luz da doutrina cristã.	1.3.1.1. Organização da escola (espaços, tempos e serviços).	-	-	-	-
			1.3.1.2. Gestão e administração.	-	-	-	-

[5] **UR** – Unidade de Registo e **Fi** -Frequência Absoluta Total.

O Ideário da Escola fundamenta-se na vivência, no exemplo e no ensinamento de Jesus Cristo. É convicção da Directora que aquilo que é incutido na infância não se perde e emerge a qualquer momento. Deseja-se, também, promover a aprendizagem.

Os valores só têm sentido se forem interiorizados e se forem vividos, exigindo-se aos professores a vivência diária dos mesmos. A vivência dos valores deve ser realizada em todos os espaços da Escola, ou seja concretizando "amar a Deus sobre todas as coisas" (Mc 12, 29-30; Lc 9,59ss; Mt 10,37-39) e que todos os membros da comunidade se ajudem mutuamente. A transmissão dos valores é feita de forma muito subtil, não existindo estratégias concretas, valorizando as pequenas coisas. Preconiza-se e incentiva-se a ajuda, procurando que os alunos melhores ajudem os menos bons.

Ao procedermos à análise de um dos sub-níveis da operacionalização a leitura tornar-se à muito mais rica, assim:

A subcategoria, finalidades **Religiosas (confessionais)**, o aspecto mais importante considerado pela Escola é a vivência, o exemplo e os ensinamentos de Jesus Cristo. É incrementada a matrícula dos alunos na aula de Educação Moral e Religiosa e referida a existência da oração da manhã todos os dias.

A Escola, também, tenta esclarecer aos pais e encarregados de educação o que é a Igreja, e as suas actividades.

A subcategoria, **Socioculturais**, evidencia que a vivência dos valores cristãos em todos os espaços da Escola se fundamenta numa educação personalizada e que se desenvolve a dimensão humana do trabalho.

Merecem, ainda destaque:

- o desejo de alargar os horizontes dos alunos;
- a consciência de que a criança possuir espaço para brincar livremente e em segurança;
- os alunos gostarem da disciplina de Educação Moral e Religiosa;
- os conteúdos leccionados, nas aulas de Educação Moral e Religiosa, não ferirem susceptibilidades;
- os valores religiosos só serem assegurados na aula de Educação Moral e Religiosa;
- os professores e funcionários terem de transmitir sempre os valores;
- o valor da autonomia e poder de decisão que se deseja que os alunos vivam;
- a valorização da autocrítica e da crítica como estratégia de concretização da boa relação aluno-aluno.

A subcategoria, **Finalidades Cívicas**, sustenta que se realiza um "teste" diagnóstico de forma a evidenciar as dificuldades a colmatar posteriormente e que o gabinete de psicologia despista os problemas dos alunos, trazendo mais-valias.

Dá-se a conhecer, aos pais e encarregados de educação o programa e o livro de Educação Moral e Religiosa, próprio da Escola e aproveita-se o

momento da inscrição dos novos alunos para clarificar a instituição detentora da Escola.

É de acentuar, ainda o indicador que aponta, para a consciência de repensar o horário de leccionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa.

Quadro nº 31:
Processo de Valoração.

Categoria	Sub-categorias	Nível	Sub-nível	UR	Indicadores	Sub-indicadores	Fi
1. Estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo).	1.1 Em todas as áreas.	1.1.1 Critérios utilizados no processo de valoração.	1.1.1.1 Preconizados pela escola.	-	-	-	-
	1.2 Projecto Educativo de escola.	1.2.1. Curricular.	1.2.1.1. Disciplinar obrigatório.	-	-	-	-
	1.2 Projecto Educativo de escola.	1.2.2. Área curricular não disciplinar.	1.2.2.1. Área de projecto, área estudo acompanhado, enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	-	-	-	-
	1.3. Projecto Curricular de Ano.	1.3.1 Curricular.	1.3.1.1. Disciplinar.	-	-	-	-
	1.4. Projecto curricular de turma.	1.4.1. Curricular.	1.4.1.1. Disciplinar	-	-	-	-
		1.4.2. Área curricular não disciplinar.	1.3.2.1 Área de projecto, área estudo acompanhado, enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	-	-	-	-
	1.5 Avaliação.	1.51 Dos pais.	1.5.1.1. À escola.	-	-	-	-
2. Interacções dentro da escola, com os pais e com o meio envolvente (comunidade).	2.1. Iniciativa da escola.	2.1.1. Direcção.	2.1.1.1. Com pais.	-	-	-	-
			2.1.1.2. Com comunidades e entidades oficiais.	-	-	-	-
			2.1.1.3. Com os antigos alunos.	-	-	-	-
		2.1.2. Corpo Docente.	2.1.2.1. Com os pais.	-	-	-	-
	2.2. Iniciativa do meio.	2.2.1. Dos pais.	2.2.1.1. Com a escola.	-	-	-	-
			2.2.1.2. Com outros pais.	-	-	-	-

A análise do **Quadro nº 31 – Processo de Valoração** de forma global revela a realização de visitas de estudo a museus, teatros devidamente planificadas e fundamentadas nos conteúdos programáticos leccionados na escola porque "só conhecendo o espaço, a história em que se vive, se pode amá-lo, assim como o dos outros povos".

A Direcção solicita a participação dos pais nas actividades educativas, existindo também uma tentativa de os implicar na educação dos filhos. Os alunos quando crescem voltam sempre à Escola, sobretudo nos momentos significativos das suas vidas.

Ao ser feita uma análise mais minuciosa notámos, ainda que:

A subcategoria, **Em todas as áreas,** afirma que se respeita a individualidade de cada criança, o seu ritmo e as suas capacidades. A Escola necessita de investir a todos os níveis, nomeadamente em materiais didácticos.

A subcategoria, **Projecto Educativo de Escola,** refere a existência de planificação de programas específicos (planos com conteúdos próprios).

Merecem ainda consideração, os seguintes indicadores:

- a escolha da disciplina de Alemão não foi uma imposição da instituição considerada como uma língua difícil, em que os alunos não ficam a saber o suficiente, mas se a disciplina fosse de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo os pais não a escolheriam como escolhem o Inglês;
- a existência de trabalho de grupo e de trabalhos individuais tendo em atenção o ritmo e o desenvolvimento de cada aluno;

- a existência de uma sala de estudo para os alunos com mais dificuldades.

A análise à subcategoria, **Projecto Curricular de Ano,** supõe o estabelecimento de objectivos mínimos e máximos do programa, organizados por ano.

A análise da subcategoria**, Projecto Curricular de Turma,** dá relevo ao papel desempenhado pela Escola na orientação dos pais na escolha das actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo para os alunos, tendo em atenção as necessidades da criança. A escolha das Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo não é feita porque outras escolas o fazem, mas porque acreditam ser o melhor para as crianças. A Direcção faz alguma pressão para que os alunos se inscrevam na música.

Os professores, numa dinâmica de trabalho de grupo, definem os objectivos por ano e, posteriormente, cada professor define os objectivos para a turma em que lecciona.

São de considerar os seguintes indicadores que evidenciam a necessidade e a possibilidade de:

- serem estabelecidas estratégias adaptadas ao desenvolvimento de cada um dos alunos;
- ser respeitado o ritmo de cada aluno;
- de adaptação por turma, em concreto, ao desenvolvimento de cada um dos alunos e aos objectivos programados por ano;

- de existência de um critério para a escolha das actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo ou seja: actividades que proporcionem desenvolvimento integral e crescimento harmonioso aos alunos;
- serem apontados caminhos e directrizes para os pais fazerem a sua escolha;
- serem apresentados objectivos e conteúdos das diferentes actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo;
- os alunos, que possuem mais capacidades, trabalharem com ferramentas ligadas às Tecnologias de Informação e Comunicação.

A subcategoria, **Avaliação**, refere que os equipamentos didácticos para os alunos brincarem nos intervalos e os intervalos em si mesmos não agradam aos pais, e que gostava de saber mais razões de desagrado. Os pais gostam da qualidade e do nome que a Escola possui na comunidade e das relações informais e de abertura estabelecidas.

A categoria **2. Interacções dentro da Escola, com os Pais e com o Meio Envolvente (comunidade)** garante que qualquer pai tem liberdade de questionamento, porque paga. Os pais participam e promovem *piqueniques* na sala de aula para pais e filhos. Outro indicador afirma que os objectivos dos protocolos estabelecidos entre a Escola e outras instituições são: a ajuda mútua, a aprendizagem.

Ao ser feita uma análise mais minuciosa, notámos que:

A subcategoria, **Iniciativa da Escola**, mostra que os antigos alunos que regressam à Escola, continuam a sentir a Escola como sua. Os pais, por vezes, dão sugestões que se seguem ou não.

Parece-nos distinguirmos a existência de estratégias de clarificação da instituição detentora da Escola junto dos pais, através de sessões de esclarecimento, participação nas actividades de recepção ao *Apóstolo de Distrito*, convites para os pais participarem na recepção a um membro importante da Igreja e para os pais participarem na oração da manhã presidida pelo *Apóstolo de Distrito*.

Os pais participam em algumas actividades: ajudam na leccionação de conteúdos curriculares conforme as suas profissões, participam na área de projecto, em reuniões e promovem entre pais e filhos.

Destacam-se ainda os seguintes indicadores:

- a associação de pais não se justifica no ensino particular;
- a intenção de fazer uma Escola de pais.
- a convicção de que os pais são uma óptima ajuda;
- escolheram-se dois pais por turma para fazerem a ligação da Escola com os outros pais da turma;
- o caderno correio é um óptimo canal de comunicação.
- a Escola estabelece relações privilegiadas com a Câmara Municipal, com a Casa das Encostas, com o Centro de Emprego, com a Escola Superior de Educação, com a Junta de Freguesia e com a Universidade;

- os diferentes projectos de intercâmbio são na área do ensino, da cultura e da solidariedade;
- a Escola disponibiliza ajuda da psicóloga, aos pais dos antigos alunos, que a solicitem;
- os antigos alunos são convidados para as grandes comemorações da Escola;
- a Direcção fica contente ao saber que os antigos alunos se protegem, se ajudam e são amigos uns dos outros;

A subcategoria, **Iniciativa do meio,** informa que os pais falam muito uns com os outros nas festas de aniversário dos filhos. Estas, são óptimos canais de comunicação entre os pais, os quais também, comunicam por E-mail. Este facto, leva-nos a inferir que os pais se auto-organizam e estabelecem relações de amizade. É de evidenciar que os pais pedem ajuda à Escola quando surgem problemas com os filhos.

3.2.4. Análise dos dados recolhidos em documentos reformulados

No que concerne ao **Quadro nº 32 – Finalidades da instituição educativa** os alunos seguem as normas prescritas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno. É garantido que a Escola é um centro educativo, que requer dos professores uma vocação e dotes especiais de alma e coração. Visa-se a educação da afectividade para que os alunos amem o bom, o belo, o construti-

vo, o positivo e se abram à relação sadia com os outros, e que seja vivido o sentido de liberdade responsável, de forma a desenvolver o espírito crítico e criativo que o leve a tomar decisões pessoais e coerentes em cada situação. A escola encontra-se atenta à formação do espírito crítico nos alunos.

Os professores assumem e executam as directivas gerais do Ministério da Educação e da Direcção da Escola em ordem à planificação e execução dos programas de ensino e é da competência do Conselho de Escola a elaboração e aprovação do Projecto Educativo da Escola, o acompanhamento e a avaliação da sua execução.

Num olhar mais minucioso apurámos que:

A subcategoria, finalidades **Religiosas (confessionais)**, afirma que a Escola está aberta a todo e qualquer aluno interessado, desde que assuma e respeite o seu Projecto Educativo, Regulamento Interno e Ideário. A Escola é portadora de um carisma e de uma pedagogia característica, e a formação a ser ministrada aos alunos é individual, comunitária e religiosa. É ainda, de realçar a existência da oração ao início da manhã em que participam todos os alunos do 1º ciclo, respectivos professores e membros da Direcção. A oração faz-se do seguinte modo: um aluno voluntário faz a oração junto da Directora, orando por um bom dia, pela paz, pelos doentes.

Quadro nº 32:[6]
Finalidade da Instituição Educativa.

Categoria de análise	Subcategorias	Fundamentação	Operacionalização	PE 1	PE 2	RI 1	RI 2	Indicadores	Sub-indicadores	PE 1	PE 2	RI 1	RI 2	Fi
1. Finalidades da instituição educativa.	1.1. Religiosas (confessionais).	1.1.1. Transmissão da mensagem de Jesus Cristo.	1.1.1.1. Ideário da escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.1.1.2. Actividades de transmissão da mensagem cristã.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.2. Socioculturais.	1.2.1. Vivência dos valores cristãos.	1.2.1.1. Em todos os espaços da escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.2. Direitos e deveres dos alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.3. Nos tempos e espaços lúdicos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.4. Nas aulas de Educação Moral e Religiosa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.5. Nas aulas de Educação Moral e Religiosa.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.6. Pelo Corpo Docente e funcionários.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.7. Direitos e deveres do Corpo Docente e funcionários.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1. Finalidades da instituição educativa. (continuação)	1.3. Cívicas.	1.3.1. Intervenção na comunidade educativa à luz da doutrina cristã.	1.3.1.1. Organização da escola (espaços, tempos e serviços).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Merecem, ainda, destaque:

- a acção educativa da Escola é inspirada na doutrina da Igreja e actua em comunhão com ela;

---

[6] Os Projectos Educativos: **PE 1** e **PE 2** e os Regulamentos Internos: **RI 1** e **RI 2.**

- a escola fundamenta o seu Projecto Educativo nos princípios da filosofia e antropologia cristãs e no humanismo que caracteriza a filosofia da Igreja;
- possui uma proposta de valores cristãos apostólicos e uma serena e livre aceitação dos mesmos.

Na subcategoria, finalidades **Socioculturais**, os alunos seguem as normas prescritas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno. Distinguem-se pela assimilação progressiva dos objectivos educacionais e valores e cultivam as atitudes próprias do humanismo cristão.

Os professores e funcionários conhecem o Ideário e o Projecto Educativo do Colégio e contribuem para a sua realização. Cultivam, também, uma atitude de abertura e de simpatia, de respeito e de convivência sadia na relação com todos. Criam um clima de verdadeiro diálogo, para que os alunos possam atingir progressivamente a maturidade humana e apostólica. A comunidade escolar tem em grande apreço a missão dos Auxiliares de Acção Educativa.

A subcategoria, finalidades **Cívicas** afirma que a escola é um centro educativo e considera que o Conselho de Administração emite parecer e pronuncia-se sobre os Planos Anuais e Trimestrais de Actividades, atestando da sua conformidade com o Projecto Educativo. Ao Conselho de Escola compete a elaboração e aprovação do Projecto Educativo da Escola, o acompanhamento e a avaliação da sua execução.

A escola é composta por três sectores, que funcionam de modo independente e autónomo e o Gabinete de Psicologia apoia todos os actores educativos para promover o desenvolvimento de cada um.

Quadro nº 33:
Processo de Valoração.

Categoria de análise	Subcategorias	Nível	Sub-nível	PE 1	PE 2	RI 1	RI 2	Indicadores	Sub-indicadores	PE 1	PE 2	RI 1	RI 2	Fi
1. Estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo).	1.1. Em todas as áreas.	1.1.1. Critérios utilizados no processo de valoração.	1.1.1.1. Preconizados pela escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.2 Projecto Educativo de escola.	1.2.1. Curricular.	1.2.1.1. Disciplinar obrigatório.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.2.1.2. Disciplinar facultativo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.2.2. Área curricular não disciplinar.	1.2.2.1. Área de projecto, área estudo acompanhado, enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.3 - Avaliação.	1.3.1. Orientações gerais.	1.3.1.1. Aceites pela escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.3.1.2. Finalidades.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.3.1.3. Objecto da avaliação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.3.1.4. Princípios da avaliação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.3.1.5. Intervenientes da avaliação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.3.1.6. Processo individual do aluno.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		1.3.2. Da escola.	1.3.2.1. À escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			1.3.2.2. Ao Corpo Docente.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro nº 33:
Processo de valoração. (continuação)

Categoria de análise	Subcategorias	Nível	Sub-nível	PE 1	PE 2	RI 1	RI 2	Indicadores	Sub-indicadores	PE 1	PE 2	RI 1	RI 2	Fi
2. Interacções com pais e meio envolvente (comunidade).	2.1. Iniciativa da escola.	2.1.1. Direcção.	2.1.1.1. Com pais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			2.1.1.2. Deveres dos pais e encarregados de educação.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			2.1.1.4. - Com comunidades, entidades oficiais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2.1.2. Corpo Docente.	2.1.2.1. Com os pais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.2. Iniciativa do meio.	2.2.3. Dos pais.	2.2.3.1. Com a escola.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

O **Quadro nº 33 – Estratégias e Metodologia Preconizadas na Educação (processo educativo)** manifesta como deveres dos pais e encarregados de educação, o cumprimento das normas propostas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno, nomeadamente: o acompanhamento regular das actividades, incentivando-os na realização das tarefas escolares, seguindo atentamente as informações fornecidas pela Escola e interessando-se por tudo o que diz respeito ao processo educativo dos seus filhos.

Pressupõe-se que a Escola se integra na zona em que está inserida, através de serviços culturais e educativos, para crianças.

Uma análise mais atenta permite-nos verificar que:

A categoria, **Estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo)**, refere as actividades que se realizam na Escola no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo e pressupõe

a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa. Os métodos usados são activos e participativos. É usada uma pedagogia preventiva e compensatória, segundo as necessidades especiais dos alunos, no respeito *pelo direito democrático e justo do sucesso escolar.*

Merecem, ainda relevo os seguintes indicadores:

- o processo educativo assenta numa pedagogia construtivista, actualizada e atenta às modernas correntes das ciências humanas e das necessidades do mundo actual;
- a existência da disciplina curricular facultativa de Educação Moral e Religiosa ;
- a Escola proporciona os meios necessários para um crescimento e amadurecimento na fé.

A subcategoria, **Em todas as áreas**, informa que o processo educativo assenta numa pedagogia construtivista, actualizada e atenta às modernas correntes das ciências humanas e das necessidades do mundo actual e que o trabalho educativo se organiza em comunidade, onde cada membro se assume no grupo.

São de distinguir ainda, os seguintes sub-indicadores:

- proporciona os meios necessários para um crescimento e amadurecimento na fé;
- possui uma visão e prática de unidade e continuidade nos processos.

A subcategoria, **Projecto Educativo de Escola**, faz referência às Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo existentes na Escola, nomeadamente: o Ballet, o Judo, a Natação, o Inglês, Informática, "Mad Science", as Actividades Artísticas, o Instrumento de Sopro, o Karaté e o Coro. Constitui objectivos do Estudo Acompanhado, contribuir para que os alunos possam compreender e participar na definição do funcionamento da sala de apoio ao estudo e a comunicação com os alunos sobre o ambiente de trabalho e o sentido, bem como os conteúdos das tarefas a realizar.

Os professores deixam trabalho programado, por escrito e suficiente, para a ocupação útil dos alunos nesses tempos lectivos, quando prevê faltar. Existe somente que menciona a existência de visitas de estudo programadas.

São de considerar ainda, os seguintes indicadores:

- ressalta a importância da interdisciplinaridade das disciplinas curriculares;
- a existência da disciplina curricular facultativa de educação moral e religiosa;
- presta especial atenção ao desenvolvimento: intelectual, físico, artístico, técnico;
- usa uma pedagogia preventiva e compensatória segundo as necessidades especiais dos alunos.

A análise da subcategoria, **Avaliação**, revela que o processo individual do aluno é composto por: a) os elementos fundamentais de identificação do aluno e os registos de avaliação e os relatórios médicos e/ou de avaliação psi-

cológica, quando existam; os planos e os relatórios de apoio pedagógico, quando existam; o programa educativo individual, no caso de o aluno estar abrangido pela modalidade de educação especial; os registos e produtos mais significativos do trabalho do aluno que documentem o seu percurso escolar e uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1º e 2º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino. Referem-se ainda, as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico estão consagradas no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e que se valia para educar. O Conselho Executivo procede à avaliação do Corpo Docente e o Corpo não-docente.

A categoria de análise, **Interacções dentro da escola, com pais e meio envolvente (comunidade)**, refere como deveres dos pais e encarregados de educação o cumprimento das normas propostas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno, nomeadamente: o acompanhamento regular das actividades dos seus educandos, incentivando-os na realização das tarefas escolares e de seguirem atentamente as informações fornecidas pela Escola. A Direcção colabora com os pais na missão de educar as crianças. Os pais e encarregados de educação devem conhecer as linhas gerais da Reforma Educativa e contactar frequentemente com o professor. É também, mencionada a existência de uma Associação de Pais.

Na análise à subcategoria, **Iniciativa da escola**, evidencia-se que os pais contactam frequentemente com o professor e se interessam por tudo o

que diz respeito ao processo educativo dos seus filhos. Merece ainda relevo a Escola *estar aberta* à interacção com outras instâncias educativas, com entidades e instituições do meio envolvente.

A subcategoria, **Iniciativa do meio**, sustenta que os pais contactam frequentemente com os professores nos dias e horas indicados e estabelecem uma relação cordial e construtiva com os professores e Direcção da Escola.

3.2.5. Análise dos dados recolhidos na segunda entrevista semi-estruturada

Quadro nº 34:
Finalidades da Instituição Educativa

Categoria de análise	Subcategorias	Fundamentação	Operacionalização	UR	Indicadores	Sub-indicadores	Fi
1. Finalidades da instituição educativa.	1.1. Religiosas (confessionais).	1.1.1. Transmissão da mensagem de Jesus Cristo.	1.1.1.1. Ideário da escola.	-	-	-	-
			1.1.1.2. Actividades de transmissão da mensagem cristã.	-	-	-	-
	1.2. Sociocultu-rais.	1.2.1. Vivência dos valores cristãos.	1.2.1.1. Em todos os espaços da escola.	-	-	-	-
			1.2.1.2. Nas salas de aula curricular e de enriquecimento curricular extra-lectivo.	-	-	-	-
			1.2.1.3. - Nas aulas de Educação Moral e Religiosa.	-	-	-	-
			1.2.1.4. - Pelo Corpo Docente e funcionários.	-	-	-	-
			1.2.1.5. Pelos alunos.	-	-	-	-

Em relação ao **Quadro nº 34 – Finalidades da instituição educativa**, o que distingue a Escola é a fé em Jesus Cristo. Clarifica também, um dos prin-

cípios em que assenta a Escola: a coordenação que deve existir entre todos os membros da Escola.

Na vivência do dia a dia incutem-se, mesmo sem serem falados, os valores. Sustenta-se a utilização de materiais e de ferramentas atractivas para a transmissão dos valores.

Num olhar mais atento, a cada uma das subcategorias pré-definidas, notámos que:

A subcategoria, finalidades **Religiosas (confessionais)**, lembra que são aproveitadas todas as oportunidades para incutir os valores, mesmo que não exista espaço nem tempo específico para trabalhar os valores, os quais têm que ser vividos no dia a dia.

O carisma da Igreja é Apostólico, porque seguem os Apóstolos, seguidores de Jesus Cristo, tal como Pedro e são os únicos que baptizam com água e com o Espírito Santo. O que distingue a Escola das outras escolas cristãs é a fé em Jesus Cristo, o respeito pelo outro e por aquilo que é dos outros.

Pelo seu conteúdo, merecem ainda realce:

- a Escola segue a pedagogia preconizada por Henrique de Ossó, fundador da Companhia de Santa Teresa de Jesus;
- não existe obrigação de trabalhar os valores;
- são facultadas as aulas de Educação Moral e Religiosa;
- todos os membros da Igreja anunciam a fé em Jesus Cristo.

A subcategoria, finalidades **Socioculturais**, refere que os alunos são cruéis uns para os outros. Clarifica-se também, que exercer dignamente uma profissão significa ter dignidade e respeito por si próprio e pelos outros.

Os valores cristãos são incutidos aos professores e funcionários através do Projecto Educativo. Nas aulas de Educação Moral e Religiosa são apresentados, aos alunos, os valores de forma mais organizada.

Num olhar mais atento, auferem ainda, destaque os seguintes indicadores:

- o dever de todas as pessoas que presenciem os acontecimentos possuíam a mesma forma de agir;
- o desejo de construir uma escola com valores;
- a não existência e afirmações, nem de actividades que provem que os professores não são cristãos;
- a consciência de que os valores têm que ser trabalhados;
- a vivência dos valores é realizada nas mais pequenas acções;
- a necessidade de serem apresentados os valores de uma maneira lúdica;
- as pessoas têm que desejar viver os valores;
- nas reuniões pedagógicas, com os professores, são incutidos os valores cristãos.

O **Quadro nº 35 – Processo de valoração** apresenta o pedido de ajuda de uma mãe à Directora, contando-lhe as experiências do filho. A escolha das

actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo deverá ser feita de acordo com as necessidades da criança.

Quadro nº 35:
Processo de Valoração.

Categoria de análise	Subcategorias	Nível	Sub-nível	UR	Indicadores	Sub-indicadores	Fi
1. Estratégias e metodologia preconizadas Na educação (processo educativo).	1.1 Em todas as áreas.	1.1. Critérios utilizados no processo de valoração.	1.1.1. Preconizados pela escola.	-	-	-	-
	1.2 Projecto Educativo de escola.	1.2.1. Curricular.	1.2.1.1. Disciplinar obrigatório.	-	-	-	-
		1.2.2. Área curricular não disciplinar.	1.2.2.1. Área de projecto, área estudo acompanhado, enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo.	-	-	-	-
2. Interacções dentro da escola, com pais, e com o meio envolvente (comunidade).	2.1. Iniciativa da escola.	2.1.1. Direcção.	2.1.1.3. Com os antigos alunos.	-	-	-	-
	2.2. Iniciativa do meio.	2.2.1. Dos pais	2.2.1.1. Com a escola	-	-	-	-
		2.2.2. De antigos alunos.	2.2.2.1. Com a escola.	-	-	-	-

A Pedagogia compensatória significa pedagogia positiva, não são enfatizados os defeitos mas valorizadas as pequenas coisas. A selecção dos métodos e recursos educativos especiais dos alunos significa que o professor tem liberdade para usar os métodos que entender e achar mais correctos e necessários para o desenvolvimento de cada aluno. É referido ainda, que os antigos alunos procuram a Escola para fazer os seus trabalhos e que perguntam se ainda se faz a oração da manhã.

A categoria de análise, **Estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo)**, mostra que a Directora reflectiu sobre a forma de fazer a abordagem da educação em valores aos alunos, a partir da situação que a mãe lhe contou.

Na subcategoria, **Em todas as áreas**, a Directora falou aos alunos dos valores a ter. A pedagogia preventiva significa não esperar que se erre, mas prevenir o erro.

São de valorizar ainda, os seguintes indicadores, pelo conteúdo expresso:

- na pedagogia construtivista, o saber constrói-se, no sentido de aprender aprendendo;
- os professores têm que dar ferramentas aos alunos para que construam o seu próprio saber.

A análise à subcategoria, **Projecto Educativo de escola**, mostra que falar dos valores é uma forma de interiorizar e esclarecer os valores.

Merecem ainda, realce os seguintes indicadores:

- a directriz da Escola é a exigência, a honestidade e a ajuda aos alunos de forma a desenvolverem as suas capacidades.
- a "pedagogia compensatória" significa ser positiva, não serem enfatizados os defeitos mas valorizadas as pequenas coisas.

A análise à categoria, **Interacções dentro da escola, com pais, e com o meio envolvente (comunidade)**, testemunha que os ecos que a Escola

possui dos seus antigos alunos é de serem *bons alunos, bem-educados, tolerantes e que ajudam os outros.*

A subcategoria, **Iniciativa da escola**, manifesta a ausência de informação de modo a Escola ter conhecimento para onde foram e como são os antigos alunos.

CAPÍTULO VI – O TRATAMENTO DOS RESULTADOS

1. TRIANGULAÇÃO DA INFORMAÇÃO: SUA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Realizámos uma análise meticulosa dos indicadores e estabelecemos, como propõe Lüdke e André (1986), ligações entre os vários indicadores, tentando estabelecer correlações e associações.

O processo de triangulação foi longo e moroso. Foram colocados e recolocados os indicadores, ordenadas e reordenadas sistematicamente categorias, subcategorias e indicadores. Ao se proceder à análise de conteúdo de diferentes documentos, organizando os indicadores numa mesma matriz (anexo 8), já se está a efectuar a "triangulação de nível 1", segundo Ketele e Roegiers (1999: 242).

De forma a serem detectadas as necessidades da escola realizámos a "triangulação de nível 3" (Ketele e Roegiers, 1999: 242). Estabelecemos a relação entre os indicadores provenientes das grades de análise dos documentos:

do Projecto Educativo (PE), do Projecto Educativo I (PE I), do Regulamento Interno (RI), do Regulamento Interno I (RI I) e do Regulamento Interno II (RI II); da grade de análise das Observações e da grade de análise das Notas de Campo.

Após esta tarefa realizámos, segundo Ketele e Roegiers (1999), a "triangulação de nível 3" (*op.cit.*: 242), entre os indicadores recolhidos nas entrevistas realizadas à Directora (anexo 20 e anexo 24) e os indicadores construídos a partir da análise documental realizada às novas versões dos Projectos Educativos (PE 1 e PE 2) e aos Regulamentos Internos (RI 1 e RI 2) compreendemos a necessidade de reorganizar a análise feita aos Projectos Educativos (PE e PE I), aos Regulamentos Internos (RI; RI I; RI II), às actas do Conselho Pedagógico (CP), aos dados recolhidos nas Notas de Campo (NC) e aos dados recolhidos nas observações, para podermos detectar as alterações e a evolução realizada e certificarmo-nos se as informações recolhidas estavam de acordo com o pensamento e o modo de fazer dos diversos actores.

Estabelecemos, ainda, relação destas grades com as grades reorganizadas a partir das categorias pré-fixas utilizando os indicadores construídos nas grades elaboradas para detecção das necessidades da escola, de forma a conhecer qual a evolução do pensamento da escola.

Após a leitura de cada quadro procedemos à interpretação do mesmo tendo em conta o enquadramento teórico elaborado.

1.1. Dados Recolhidos para Detecção das Necessidades da Escola

Neste ponto, e para identificarmos os diferentes documentos em que constam os diversos indicadores, iremos usar a coluna **1, 2 e 3**. A Coluna denominada de **1** significa que os indicadores dizem respeito a dados encontrados nos Projectos Educativos (PE e PE I), nos Regulamentos Internos (RI, RI I e RII I) e nas Actas do Conselho Pedagógico (CP). A coluna **2** diz respeito a indicadores relativos às observações e a coluna **3** a indicadores constantes nas Notas de Campo.

Quadro nº 36:[8]
Identidade da Organização Escola.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Identidade da organização escola.	Dados de estrutura.	✓	-	✓	Escola é privada, situando-se no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperativo.
		✓	-	-	Princípios norteadores das finalidades e metas da educação.
		✓	-	-	Referência a acções concretas, ao nível das metas, ligadas aos alunos e à família.
		✓	-	-	Existência de Ideário.
		-	-	✓	Inexistência de Ideário, enquanto documento.
		-	-	✓	Existência de Ideário, enquanto estatuto da Organização Internacional.
		✓	-	✓	A escola rege-se pelas normas e planos do Ministério da Educação.
		✓	-	✓	A escola possui paralelismo pedagógico.
	Organização funcional.	✓	-	-	Existência de equipamento e material pedagógico diversificado, adequado a um saudável desenvolvimento dos alunos.
		-	-	✓	Mudança de equipamentos nas salas de aula para que os alunos não fossem perturbados durante as actividades lectivas.
		✓	-	-	Existência de biblioteca.
		-	-	✓	A biblioteca funciona no átrio do pavilhão central.

[8] **1** – Engloba a análise às informações recolhidas no **PE;** no **PE I**; no RI **I**; no **RI II** e os dados recolhidos nas actas do **CP**.
2 – Engloba análise realizada às observações efectuadas;
3 – engloba a análise efectuada às notas de campos recolhidas.

Na triangulação efectuada ao **Quadro nº 36 – Identidade da Escola** sabemos que a escola é privada e situa-se no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperativo. Constatamos uma mudança de níveis relativamente às finalidades e metas da educação, entre os indicadores recolhidos no Projecto Educativo I e no Projecto Educativo II. O primeiro documento refere-se aos grandes princípios norteadores das finalidades e metas da educação, enquanto que, o segundo documento se refere a acções concretas, ao nível das metas, ligadas aos alunos e à família. Poderemos inferir a necessidade de as finalidades e metas serem concretizadas para que a comunidade escolar as compreenda. As finalidades da escola alicerçam a sua identidade. Este fundamento é constituído pelos valores prescritos e vividos pela comunidade educativa. As finalidades da escola não podem ser contraditórias às finalidades do sistema de ensino vigente. É nossa convicção, de que os valores necessitam por um lado de uma âncora e por outro, de ser operacionalizados. É de realçar a inexistência de Ideário enquanto documento.

O ideário, embora seja referido nos Projectos Educativos, como algo que os actores educativos devem respeitar, não existe enquanto documento clarificador da filosofia preconizada pela escola. No entender da Directora, o Ideário existe enquanto estatuto da Organização Internacional.

A escola rege-se pelas normas e planos do Ministério da Educação, possuindo no entanto, paralelismo pedagógico. Este, consiste na não dependência de escolas públicas quanto à orientação metodológica e adopção de

instrumentos escolares e avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização (Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro, Artigo 35º).

No que se refere à categoria, **Organização funcional**, na grelha de análise dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e actas do Conselho Pedagógico, é garantida a existência de equipamento e material pedagógico diversificado, adequado a um saudável desenvolvimento dos alunos, enquanto que nas notas de campo é referido que a escola teve que mudar equipamentos nas salas de aula para que os alunos não fossem perturbados durante as actividades lectivas. Daqui se pode inferir do cuidado e atenção que a escola tem em proporcionar um bom clima de trabalho aos professores e alunos. Esta preocupação está de acordo com a indicação do relatório da O.C.D.E. (1989), ao apontar que, os recursos materiais devem ser de boa qualidade, atendendo a três critérios:

- "factores de higiene e de segurança" (*op.cit.*: 132) – que proporcionem bem-estar aos utilizadores;
- "factores ligados ao meio envolvente" (*op.cit.*: 132) que favoreçam um bom ensino (luminosidade, aquecimento, dimensão dos espaços, ventilação...;
- "factores ligados ao programa de estudos" (*op.cit.*: 132) que favoreçam eficácia ao ensino e a realização de aprendizagens em sectores necessários à sociedade (organização interna e externa da escola, efectivos das classes, instalações especiais necessárias.

Relativamente à mudança de equipamentos da sala de aula para que os alunos não fossem perturbados durante as actividades lectivas, pudemos inferir que, tanto o professor, como a Direcção estavam atentos aos factores perturbadores. Possuíram, ainda, capacidade de discernimento e de acção para colmatar a necessidade detectada. Este facto significa a existência de comunicação atenta e atempada entre o professor e a Direcção, ou seja a ocorrência da interacção comunicacional enquanto fenómeno central da comunicação (Marc, 1997: 133). Neste processo, constatámos a análise de necessidades enquanto "instrumento heurístico" de que fala Rodrigues (1999), mas também do instrumento hermenêutico, que interpreta as necessidades lactentes e as explicita e clarifica. A hermenêutica, deve para além de possuir uma vertente interpretativa, deve ser possuidora de uma função crítica, "reflexiva" (Schön, 1987, 1997; Habermas, 1996; Alarcão 1996; Casanova, 1998).

Embora o Projecto Educativo faça referência à Biblioteca, esta não existe enquanto estrutura organizada. Existem duas estantes formando um **L**, com alguns livros de histórias que os alunos podem ler no átrio do Pavilhão Central. Não existe um espaço com livros para os alunos poderem consultar e trabalhar. Alguns livros encontram-se no Gabinete da Directora e na posse dos professores ou dos educadores de infância.

Quadro nº 37:
Estrutura de Tomada de Decisão.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Estrutura de tomada de decisão.	Equipa directiva e de gestão.	✓	-	✓	Coordenação das actividades lectivas.
	Conselho Pedagógico.	✓	-	-	Fazem parte os coordenadores do 1º ciclo e da Educação Pré-escolar e a Directora.
		-	-	✓	Participam todos os professores.
		✓	✓	✓	A reunião poderá ser dividida, quanto à sua composição (professores do 1º ciclo e Educadores de Infância), caso seja necessário.
	Conselho de Professores.	✓	-	-	Revela a constituição do Conselho de Professores.
		-	-	✓	Inexistência deste órgão.
		✓	-	-	Clarifica as funções atribuídas.

Em relação às **Funções da Directora**, enquanto pertença da **equipa directiva e de gestão**, merece destaque a negociação do período de permanência dos professores, em tempo de actividades não lectivas. Estamos em crer que a Directora utilizou uma estratégia cooperativa (Morgado, 1994), se por um lado, necessitava que um determinado número de professores permanecesse na escola, por outro, também desejava libertá-los a fim de puderem descansar e prepararem as suas actividades lectivas. Entendemos assim que colocaram em prática os critérios mencionados pelo autor atrás referido, ou seja profissionalismo, pragmatismo e credibilidade (1994:144).

Têm assento no **Conselho Pedagógico** os diferentes coordenadores do 1º ciclo e da Educação Pré-escolar e a Directora de acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (artigo 25º), mas na prática todos os professores participam neste órgão. Poderemos inferir a existência de articulação entre os

diferentes níveis de ensino, uma vez que estão todos os professores e educadores presentes. No entanto, pela análise da grade das observações realizadas, parece-nos poder deduzir que esta articulação a nível curricular dificilmente se realiza, uma vez que, a partir dos dados recolhidos nas observações constatámos a existência de professores que leccionam o mesmo nível e não desejam dar conteúdos programáticos que outros já leccionaram. Pacheco (2000a) expressa a necessidade de estruturas de gestão de currículo para que exista uma verdadeira diversidade e articulação curricular (*op.cit.*: 14).

Na grelha de análise, dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e actas do Conselho Pedagógico, testemunha a existência de um órgão apelidado de Conselho de Professores. Na prática este órgão não existe, colocando em causa a função de "programar e acompanhar as actividades de formação de professores, mencionada nos Projecto Educativo e atribuídas pelo Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, no Artigo 4º:

> *"a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional; b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas; c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos; f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; g) Identificar necessidades de formação dos docentes; h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto".*

No artigo 35º, do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio é consignada a composição dos Conselhos de Professores, dos educadores de infância e os professores do 1.º ciclo. A composição do Conselho de Professores é reafirmada pelo Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, de forma a fazer a articulação curricular e promover a cooperação entre os docentes da escola (artigo 3º). Na escola, onde se desenvolveu o presente estudo, o Conselho Pedagógico funcionava, quanto à sua composição, como Conselho de Professores, não existindo lugar para o Conselho Pedagógico como prescreve o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Estavam, também, ausentes os representantes dos pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros (artigo 25º). Pela análise das actas realizada, poderemos inferir que as reuniões de Conselho Pedagógico são espaços de formação dos professores.

Relativamente ao tema **Estrutura funcional**, na grelha de análise dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e actas do Conselho Pedagógico a psicóloga dá apoio aos professores enquanto os alunos frequentam outras actividades lectivas. Foi-nos dado observar que a psicóloga está disponível para qualquer assunto que os professores necessitem de tratar e ajuda-os nas suas actividades lectivas. A par desse facto é a psicóloga que executa a *gestão do quotidiano* da vida escolar.

Quadro nº 38:
Estrutura Funcional.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Estrutura funcional.	Normas seguidas pela escola.	✓	-	-	A psicóloga dá apoio aos professores enquanto os alunos frequentam outras actividades lectivas.
		-	-	✓	O diagnóstico psicológico efectuado aos alunos é custeado pelos pais e encarregados de educação.
		✓	-	-	Definição de normas concretas sobre a data e forma de pagamento e respectivas penalizações para os alunos que não cumprirem os prazos.
		-	-	✓	Todas as actividades são custeadas pelos pais.
		✓	-	✓	A escola abre às 7.00 horas e fecha às 20.00 horas.
		✓	-	✓	Início das actividades lectivas é às 9.00 horas ou 9.30 horas.
		-	-	-	A oração da manhã começa às 9.00 horas para os alunos do 1º ciclo.
		✓	-	-	O corpo docente, as auxiliares de educação e os alunos não podem ser interrompidos para atenderem telefonemas ou contactarem com os encarregados de educação
		-	-	✓	A professora, pais e encarregados de educação dialogam no corredor, durante o tempo de aulas.
		-	-	✓	Professora dialoga com uma mãe durante o seu período de almoço.
		✓	✓	✓	Existência de normas de conduta dos alunos.
		✓	-	-	Os alunos não podem sair da escola durante o horário escolar sem autorização dos pais e encarregados de educação.
		-	-	✓	Existem bastantes problemas por alguns pais e encarregados de educação não autorizarem a saída dos educandos com determinadas pessoas.
		-	-	✓	A escola exige um documento justificativo do poder paternal, nas situações de divórcio, em que, o encarregado de educação não autoriza a saída do aluno.
		✓	-	✓	Os alunos usam uniforme.

Todas as actividades, em que os alunos participam são custeadas pelos pais e encarregados de educação. Está devidamente regulamentado o tempo a forma de pagamento, assim como as penalizações que sofrem caso não cumpram os prazos.

A escola encontra-se aberta das 7.00 horas às 20.00 horas, para os pais que necessitem de deixar os seus filhos, mas as actividades lectivas só começam às 9.00 horas ou às 9.30 horas. Contudo os alunos do 1º Ciclo iniciam as suas actividades com a oração da manhã.

O corpo docente, as auxiliares de educação e os alunos não podem ser interrompidos para atenderem telefonemas ou contactarem com os encarregados de educação. Porém, pela análise dos dados recolhidos e constantes nas notas de campo constata-se que a professora, pais e encarregados de educação dialogam no corredor, enquanto os alunos permanecem dentro da sala fechada, durante o tempo de aulas. Mas, também observámos que existem professores que dialogam com os pais na sua hora de almoço. Supomos, no entanto, que a norma prescrita nos Projectos Educativos e nos Regulamentos Internos são sinal da consciência, por parte da comunidade educativa, de que os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender. Contudo o facto de ser referido este indicador, nas actas do Conselho Pedagógico, leva a supor que nem sempre esta norma é cumprida, havendo necessidade de a reafirmar, por parte da Presidente do Conselho Pedagógico. Todavia, acreditamos que as normas expressas nos diferentes documentos são expressão dos valores desejados pela comunidade educativa e capazes de influenciar os comportamentos das pessoas no seu agir.

O comportamento dos alunos está tipificado, referem-se quais são os seus direitos e os seus deveres, o que podem e não podem fazer.

Verifica-se que os alunos não podem sair da escola, durante o período escolar, sem que autorização dos pais e encarregados de educação. Contudo existem algumas situações problemáticas em que o encarregado de educação

não deixa o seu educando sair com algumas pessoas, nos casos de litígio parental, a escola exige um documento justificativo do poder paternal.

Verifica-se que todos os alunos usam uniforme, foi-nos referido que a ideia surgiu para colmatar a distinção entre os meninos com boa situação económica e que todos os dias vinham vestidos de forma diferente e os meninos que não o podiam fazer.

Quadro nº 39:
Domínio sócio-educativo.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Domínio sócio-educativo.	Seguro escolar.	✓	-	-	Existência de seguro dos alunos.
	Subsídios.	-	-	✓	Existência de alunos carenciados que são subsidiados.

Constatamos a existência de seguro escolar para todos os alunos e a atribuição de subsídios aos alunos carenciados. Esta atribuição é realizada no âmbito do protocolo existente entre a Escola e a Casa das Encostas e ainda porque a escola possui *contratos simples* com o Ministério da Educação (Despacho nº 21076/2000 de 19 de Outubro).

Quadro nº 40:
Postura Relacional.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Postura Relacional.	Alunos	-	✓	✓	Existência de alguns conflitos.
		-	✓	✓	Existência de uma relação amigável.
		✓	-	-	Existência de normas reguladoras para viver em grupo.
	Corpo docente	-	✓	✓	Diálogo com os alunos.
		-	✓	✓	O professor aproxima-se e dialoga com os pais e encarregados de educação.
		✓	-	✓	Elaboração de um relatório das reuniões de atendimento.
	Corpo não-docente.	✓	-	-	Sadia convivência com toda a comunidade educativa.
		-	-	✓	Existência de um clima menos agradável entre algumas auxiliares de acção educativa.
	Directora.	✓	✓	✓	Diálogo entre Directora e professor.
	Pais e encarregados de educação.	✓	-	✓	Os pais e professores comunicam entre si através do Caderno Correio.
		✓	✓	-	Os pais e encarregados de educação dialogam com os professores na hora e dias marcados.

No que concerne ao **Quadro nº 40 – Postura Relacional**, existem alguns conflitos entre os alunos, apesar da existência de normas de vivência em grupo. A Directora, algumas vezes, tem que intervir para sanar os problemas existentes. Alguns pais e encarregados de educação afirmam que as auxiliares de acção educativa não cumprem uma das suas funções, ou seja não deixarem que os alunos se agridam. Contudo tanto nas observações como nas notas de campo verificamos a existência de uma relação amigável entre os alunos. Na grelha de análise dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e actas do Conselho Pedagógico constatámos a afirmação de que os pais e encarregados de educação contactam com os professores na hora e no dia indicado. Todavia os pais contactam com os professores durante o período de actividades lectivas e também durante a hora de almoço. Parece-nos poder afirmar que a vivência em comunidade apesar da existência de regras e do

desejo e actuação dos *adultos,* nem sempre é pacífica e espelha a vivência quotidiana, dos homens e das mulheres, em sociedade.

Os professores dialogam e estão atentos aos alunos, a sua forma de actuação, pareceu-nos ser solicita e amigável.

O facto de os pais dialogarem com os professores à hora de almoço sem marcação prévia pressupõe a existência de abertura e acolhimento dos pais e encarregados de educação, por parte dos professores. A escola solicita aos pais a sua presença e que os professores os acolhem e se aproximam de cada um durante a reunião de atendimento, colocando em prática o indicador que refere a existência de sadia convivência entre toda a comunidade educativa. Observámos duas formas de organizar a reunião: os professores aproximam-se dos pais e dialogam em voz baixa, não realizando reunião conjunta; enquanto que em outras reuniões os professores falam em voz alta para todos os pais, dando a conhecer, a todos os pais, factos que respeitam a um aluno em concreto. Segundo Fermoso (1985: 219), o professor deverá ser "dotado de capacidade para a empatia e a comunicação", e também de discrição, uma vez que os pais não necessitam de conhecer dados relativos a alunos de quem não são encarregados de educação. Na reunião em que o professor dialogou em voz alta, com os pais e encarregados de educação, parece-nos ter sido proporcionada maior interacção entre os pais e encarregados de educação presentes. Nas reuniões em que o atendimento de tutores educativo é mais personalizado e o tom de voz é mais baixo, verificámos uma menor interacção entre os pais.

Muito embora se infira a existência de proximidade entre os pais em actividades exteriores à escola. Poderemos, ainda deduzir a não existência de definição prévia, por parte da Direcção, da forma de organização da reunião, deixando essa tarefa a cargo do professor.

Uma das tarefas atribuídas aos professores, segundo o relatório da O.C.D.E. (1989:126) é de se inter-relacionarem com os pais e comunidade local, como um dos meios para melhorar a qualidade do ensino. É o mesmo relatório (1989) que afirma que as necessidades dos pais de terem informação da escola varia conforme o estrato social e o nível de ensino que possuem. O empenhamento dos pais relativamente ao estudo dos filhos contribui para melhorar os resultados escolares e o funcionamento da escola (1989: 169). Esta ideia é corroborada no relatório da O.C.D.E. ao defender a participação dos pais, como um dos seus direitos (1990:10).

Na grelha de análise Projectos Educativos, Regulamentos Internos e actas do Conselho Pedagógico, o corpo não-docente deve ter uma sadia convivência com toda a comunidade educativa, mas por vezes existe alguma animosidade entre as auxiliares de acção educativa, alegando que umas trabalham mais que as outras, muito embora possuam o mesmo número de horas de trabalho.

Na grelha de análise dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e actas do Conselho Pedagógico afirma-se que os pais aceitam e enviam comunicações no *Caderno Correio*. Este é referido, nas notas de campo, como um

meio de comunicação entre pais e a escola. No momento em que se realizou a presente investigação, não estava consignada na lei a existência da caderneta do aluno. O *Caderno Correio* pretendia ser um substituto mais valioso, uma vez que o encarregado de educação poderia escrever a mensagem que desejava, assim como o professor, algum funcionário ou até mesmo algum membro da Direcção.

Quadro nº 41:
Comunidade Educativa.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Comunidade Educativa.	Alunos.	✓	-	-	A inscrição implica a aceitação expressa do Ideário.
		✓	-	-	Os alunos têm o direito de assistir às aulas.
		-	-	✓	Quando os alunos apresentam um comportamento indisciplinado é colocado fora da sala de aula.
		✓	-	-	Existem regras para os alunos se movimentarem dentro da escola.
			-	✓	Os alunos gostam de permanecer no átrio central.
		✓	-	-	Os alunos fazem os intervalos nos espaços indicados para os recreios.
	Corpo docente.	✓	-	✓	Conhecimento do Ideário, do Projecto Educativo e do Regulamento Interno e contribuir para a sua realização.
		✓	-	-	Desenvolvem actividades diversificadas para que a criança aprenda a aprender
		-	-	✓	Motiva e gere grupos de trabalho no Pátio da Escola.
		-	-	✓	À hora de almoço ensaiam peças de teatro para apresentarem aos alunos
		-	-	✓	Os professores participam nas reuniões do Conselho Pedagógico.
		✓	-	-	Os professores em reuniões pedagógicas.
		✓	-	-	Os professores acompanham e orientam os *comboios* dos alunos na entrada para o refeitório
		✓	-	✓	Programação de actividades de desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e afectivo.
		-	-	✓	Os professores não desejam reunir-se para programar as actividades lectivas, fora do horário lectivo, ao contrário das educadoras de infância.
		-	✓	-	Os professores de diferentes turmas de um ano de escolaridade não leccionam todas, os mesmos conteúdos programáticos.
	Corpo não-docente	✓	-	✓	Conhecimento do Ideário, do Projecto Educativo e do Regulamento Interno e contribuir para a sua realização.
		-	-	✓	Acompanham e orientam os *comboios* dos alunos na entrada para o refeitório
		✓	-	-	Execução *eficiente e competente* das tarefas inerentes às suas funções.
		-	-	✓	Realização de aprendizagens por parte de elementos do corpo-não docente.
		-	-	✓	Dificuldade de realização de tarefas.
	Pais e encarregados de educação.	✓	-	-	Os pais possuem deveres e direitos.
		-	-	✓	Os pais movimentam-se livremente na escola.

No **Quadro nº 41: Comunidade Educativa**,

É de destacar o indicador que faz referência à função do professor e do corpo não docente, de ter conhecimento do Ideário e do Projecto Educativo e contribuir para a sua realização; igualmente, sobressai o indicador que afirma que a inscrição do aluno implica a aceitação expressa do Ideário, enquanto que o indicador registado nas notas de campo atesta a inexistência do Ideário enquanto documento. Tomando como referência as notas de campo podemos inferir que existem professores que são membros da igreja, tornando-se mais fácil o conhecimento dos valores e das crenças norteadoras da filosofia da escola. Se este facto for verdadeiro torna-se mais fácil, à Direcção transmitir o Ideário tanto aos outros professores, como aos alunos e aos pais e consequentemente toda a comunidade o poder vivenciar.

Os alunos têm o direito de assistir e participar nas actividades lectivas, mas quando apresentam um comportamento disturptivo são colocados fora da sala de aula, com ou sem trabalhos lectivos para realizar. Parece-nos podermos deduzir da inexistência de estratégias quer preventivas quer remediativas da indisciplina dentro da sala de aula.

Os documentos oficiais da escola referem o modo como os alunos se devem movimentar e também referem os espaços em que podem permanecer. Contudo um dos espaços em que gostam de estar é no átrio do Pavilhão Central, mas tanto professores, como funcionários não desejam a sua permanência, acresce o facto de neste espaço existir a *biblioteca*. Parece-nos existir

alguma contradição neste facto, se por um lado existe uma biblioteca e se deseja que os alunos cultivem o gosto pela leitura por outro não se permite que os alunos ai permaneçam.

Os professores orientam os trabalhos dos alunos individualmente e/ou de grupo, de modo a atingirem o melhor aproveitamento tendo em conta as aptidões de cada um. As actividades programadas visam o desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e afectivo. Por seu turno, os dados registados nas notas de campo mostram que o professor organiza, motiva e gere grupos de trabalho no pátio da escola e que os alunos mais debilitados fisicamente têm mais atenção do professor. Uma das finalidades do ensino preconizadas pelo relatório da O.C.D.E. (1989) é a de "conduzir cada criança tão longe quanto lhe permitam as suas aptidões" (*op.cit.*: 51). Parece-nos inferir a vivência do paradigma humanista, polarizado no receptor (aluno), nas suas necessidades, nos seus desejos e vontades (Bertrand e Valois, 1994: 48). Os professores participam em reuniões do Conselho Pedagógico e em reuniões pedagógicas, todavia não desejam reunir-se para programar as actividades lectivas fora do seu horário lectivo, ao contrário das educadoras de infância. Acresce, ainda o facto de termos observado, que os professores das diversas turmas do mesmo ano lectivo não leccionam todos os mesmos conteúdos programáticos. Parece-nos inferir a existência de alguma tenção, a escola entende que os professores devem realizar reuniões pedagógicas, entendemo-las como espaços de programação, de aferição, de intrer-ajuda em suma de ensino e de aprendizagem

entre pares, mas os professores revelam alguma indisponíveis para o fazer fora do seu horário lectivo, colocando assim, em causa a sua permanência na sala de aula. Parece-nos ainda, que o facto de os professores não leccionarem todos os mesmos conteúdos programáticos tem a ver com a inexistência de reuniões de trabalho entre os professores.

Os professores acompanham os alunos para o refeitório e na sua ausência essa tarefa é assumida por outro funcionário, concretamente por uma das assessoras.

O corpo não-docente tem de realizar de forma eficiente e competente as tarefas inerentes às suas funções, mas por vezes existem algumas dificuldades na sua realização e também existem algumas aprendizagens realizadas por estes actores educativos.

Ao analisarmos o **Quadro nº 42 – Modelo Pedagógico**, verificamos que atende às seguintes categorias de análise:

1. os *dados de estrutura,* deles fazem parte: os princípios da acção educativa, os objectivos da acção educativa, o perfil de formação dos alunos, as metodologias utilizadas e a interacção da escola com o meio;
2. a *pedagogia constructivista* pressupõe a definição de objectivos gerais e a razão de ser das disciplinas curriculares ao nível do aluno e também as enuncia as funções do Corpo Docente na área curricular ao nível da dimensão intelectual.
3. *as tarefas educativas* têm em conta a Lei de Bases do sistema Educativo e ainda os normativos posteriores aplicáveis;

Quadro nº 42:
Modelo Pedagógico.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Modelo Pedagógico.	Dados de estrutura.	✓	-	-	Utilização de uma prática de unidade e continuidade nos processos de aprendizagem dos alunos.
		-	✓	-	Os alunos realizaram aprendizagens.
		-	-	✓	As educadoras ajudam na transição dos alunos da Educação Pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.
		✓	-	-	Usa métodos activos e participativos.
		✓	-	-	Os pais e os vigilantes das salas de estudo referem a existência de demasiados trabalhos de casa.
	Princípios da acção educativa.	✓	-	✓	Inspiração cristã.
	Pedagogia constructivista.	✓	-	-	Procura a continuidade no processo educativo.
		✓	-	-	Atenção às três dimensões do saber: saber-saber, saber-fazer e saber-ser.
	Tarefas educativas.	✓	-	✓	Actividades ou espaços de enriquecimento curricular extra-lectivo.
	Diagnóstico de necessidades educativas/formativas.	✓	-	-	Foram sugeridas estratégias, a usar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
		-	✓	-	Os pais não questionam as estratégias usadas.
		-	✓	-	A professora oferece-se para dar explicações a um aluno e refere que vai solicitar auxílio à professora da sala de estudo.
	Intervenção do corpo docente.	✓	-	✓	Sanção de comportamentos.
		✓	-	✓	Reforço de comportamentos.
	Actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de enriquecimento curricular extra-lectivo.	✓	-	✓	Existência da disciplina curricular de Alemão.
		✓	-	-	Comemoração de dias festivos.
		-	-	✓	Realização de trabalhos alusivos à comemoração de dias festivos.
		✓	-	✓	Participação de alguns alunos em actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo.
		✓	-	✓	Existência de sala de estudo.
	Avaliação dos alunos.	-	✓	-	A facilidade que os alunos demonstram na aquisição de conhecimentos.
		-	-	✓	A facilidade é mais acentuada quando se utiliza a didáctica preconizada pelo programa.
		-	✓	-	Alguns alunos revelam dificuldades.
		-	✓	-	Existem muitos indicadores negativos em relação aos comportamentos e atitudes dos alunos, no que respeita à opinião dos professores, como dos pais e encarregados de educação.

4. *o diagnóstico de necessidades educativas/formativas*, requer a a identificação dos alunos com necessidades educativas e formativas específicas e a definição de estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem, assim como a sua implementação e avaliação;

5. a *intervenção do Corpo Docente* tem em vista a sanção de ou o reforço de comportamentos.
6. *as actividades curriculares, de enriquecimento curricular e enriquecimento curricular extra-lectivo*: supõem a existência específica da disciplina curricular de Alemão; a natureza da área escola, assim como as suas dimensões (até à entrada em vigor do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro); os objectivos ao nível do desenvolvimento cognitivo, dos valores e das atitudes e das aptidões dos alunos, na área escola; a natureza das actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo; o enquadramento legal; os objectivos pedagógicos; as inscrições; a anulação de Inscrição; o calendário; a importância para os alunos; as necessidades dos alunos e o excesso de actividades; o papel do aluno após a inscrição; o papel do Corpo Docente; o papel dos pais; as actividades artísticas, culturais, físico-motoras e desportivas; a sala de estudo; a estrutura funcional; o processo de ensino e de aprendizagem; a avaliação; o financiamento; a comemoração de datas e dias festivos; a planificação de actividades.
7. a *avaliação dos alunos* supõe conhecer a natureza e o conceito; as finalidades, segundo Despacho Normativo Nº 98-A/92; a avaliação dos alunos respeita à área curricular, e à necessidade de serem elaborados os planos de recuperação e assim como à definição de objectivos.

Os princípios da acção educativa propostos são de inspiração cristã em que a forma mais visível é concretizada na oração da manhã.

No modelo pedagógico preconizado, é utilizada uma prática de unidade e continuidade nos processos de aprendizagem dos alunos, usando métodos activos e participativos e que os alunos realizaram aprendizagens, muito embora a classificação atribuída possa ser a mesma. Esta prática de unidade e de continuidade nos processos de aprendizagem é corroborada pela ajuda das educadoras na transição dos alunos da Educação Pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico e pela realização de diagnósticos de necessidades educativas específicas, no último ano da educação pré-escolar. Estamos em crer, da existência de um processo contínuo de aprendizagem, em que os métodos usados são motivadores de aprendizagem ao nível do saber-saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-estar. Todavia, tanto os pais como os vigilantes das Salas de Estudo refiram a existência de demasiados trabalhos para casa. Parece-nos importante a existência de trabalhos de casa para ajudar a consolidar as aprendizagens realizadas, mas o professor deverá ter em atenção que o aluno é uma criança, que necessita de tempo para satisfazer as suas necessidades básicas e também algum tempo livre para brincar e conviver com os seus familiares e amigos.

No que se refere ao diagnóstico de necessidades educativas dos alunos, apurámos, a sugestão de estratégias nas actas de Conselho Pedagógico, a usar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, os pais não questionam as estratégias utilizadas, para que sejam superadas as dificuldades dos alunos, mas apenas se todos os alunos transitam de

ano. Poderemos inferir que as necessidades dos pais, são necessidades que fundamentam e vivificam as necessidades de funcionamento. Parece-nos que não lhes interessa o como, mas o desenvolvimento dos alunos, ou melhor se o professor entende que os alunos alcançaram ou não os objectivos propostos. A estratégia proposta pelo professor, para que o aluno supere as dificuldades que apresenta, é a de solicitar ajuda ao professor da Sala de Estudo. O professor também se disponibiliza para na hora de almoço dar explicações ao aluno. Porém, detectámos que era esse aluno que algumas vezes era colocado fora da sala de aula devido ao seu comportamento disturptivo e que brincava durante o período de actividades lectivas. Demo-nos conta ainda da recomendação de que os alunos não devem de ser sistematicamente retirados do recreio devido ao seu comportamento, mas um aluno que esteja distraído lancha dentro da sala de aula. Parece-nos que as indicações dadas a todos os professores, na reunião do Conselho Pedagógico, de serem reforçados os comportamentos positivos, nem sempre são executadas.

Para além das Áreas Disciplinares Curriculares previstas no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, a escola oferece aos seus alunos a frequência da disciplina de Alemão, realiza actividades no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular e ainda propõe a inscrição dos alunos em Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo, custeadas suplementarmente pelos pais.

Existe ainda como atrás já referimos, duas Salas de Estudo, em que os alunos têm que permanecer enquanto esperam pelos pais e encarregados de educação.

Em relação às aprendizagens realizadas, aponta-se para a facilidade que os alunos demonstram na aquisição de conhecimentos e que essa facilidade é mais acentuada, quando se utiliza a didáctica preconizada pelo programa.

Parece-nos que os educandos na sua maioria são bons alunos, uma vez que a opinião dos professores sobre as suas aprendizagens é positiva.

Em relação aos comportamentos e atitudes dos alunos reconhecemos que tanto no que respeita à opinião dos professores, como dos pais e encarregados de educação, existem muitos indicadores negativos. Os indicadores positivos são em menor número e alguns indicadores apresentam sugestões sobre os procedimentos a adoptar. Se estabelecermos uma comparação entre a grade de análise dos Projectos Educativos (PE e PE I), dos Regulamentos Internos (RI, RI I e RII I) e das Actas do Conselho Pedagógico (CP) com a grade de análise das observações constatámos que estes alunos ainda não adquiriram o perfil de formação desejado.

Quadro nº 43:
Projecto Educativo.

Temas	Categoria de análise	1	2	3	Indicadores
Projecto Educativo.	Dados de estrutura.	✓	-	-	Princípios organizativos de corresponsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação.
		✓	-	✓	Filosofia e antropologia cristã.
	Corpo Docente.	-	-	✓	Prepara as actividades de implementação/execução do Projecto Educativo.
		✓	-	-	Ajuda na sua construção.
	Estratégias de implementação.		-	✓	Reunião com os pais para dar a conhecer o Projecto Educativo.
		✓	-	✓	Existência de diversos recursos humanos e materiais.

Em relação aos dados de estrutura verificamos que o Projecto Educativo tem o seu fundamento na filosofia e antropologia cristã, as notas de campo referem a existência de uma *oração da manhã* em que participam todos os alunos, do 1º Ciclo. Daí podermos deduzir que a afirmação expressa nos Projectos Educativos tem uma das suas concretizações na oração. Fundamentam também, o Projecto Educativo os princípios organizativos de corresponsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação.

O corpo docente ajuda na construção do Projecto Educativo, pela análise das Notas de Campo sabemos *o como*, como entre outros modos, se concretiza essa ajuda: executando o Plano Anual de Actividades. Nas reuniões de início do ano lectivo com os pais, a Directora dá a conhecer o Projecto Educativo da Escola. Para que o Projecto Educativo seja implementado presume-se a necessidade de existência de diversos recursos humanos e materiais. Os professores trabalham afincadamente, em Junho, na preparação do ano lectivo seguinte.

De todas estas constatações, parece-nos lícito concluir a existência das seguintes necessidades da escola:

- **Clarificação do Ideário ou do "Missão e Visão"** – considerámos necessário clarificá-lo e torná-lo explícito em documento e fazê-lo emergir em vivência.

- **Valores / Ideário/ normas** – percepcionámos a necessidade de existência de estratégias de clarificação de valores e coordenação de vivência dos mesmos.

- **Projectos Educativos e Regulamentos Internos** – foi visível a necessidade de todos os documentos decorrerem uns dos outros, em cascata, a partir do Ideário, não existindo contradições entre eles.

- **Projecto Curricular** – observámos a necessidade de serem expressos as decisões curriculares no que concerne aos valores, manuais adoptados, modelos e instrumentos de avaliação consignados; apurámos a inexistência de paridade entre as diferentes actuações dos professores a nível curricular, no que respeita aos conteúdos ministrados.

- **Aulas Curriculares** – observámos a necessidade de existir um professor de apoio que substitua os professores que necessitem faltar, dado que os alunos permanecem nas suas salas a executarem fichas de trabalho anteriormente organizadas pelo professor da turma e pontualmente visitados pelos professores da sala contígua, ou por um auxiliar de acção educativa (assistente da acção educativa).

1.2. Dados Recolhidos nas Entrevistas e em Documentos, Após a Detecção das Necessidades da Escola

Ao procedermos à triangulação das grades de análise dos dados recolhidos nas entrevistas e em documentos após a detecção das necessidades da escola, sentimos necessidade de verificar a evolução ocorrida, tendo em conta a análise das grades dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e dos dados recolhidos nas actas do Conselho Pedagógico, notas de campo registadas e observações realizadas. De forma a que a evolução pudesse ser detectada, foram elaboradas grades de análise com as categorias pré-fixas utilizadas para a análise das entrevistas e dos novos documentos elaborados pela escola.

Quadro nº 44:[9]
Finalidade da Instituição Educativa.

Categoria de análise	Subcategorias	Fundamentação	4	5	6	Indicadores e Sub-indicadores
Finalidades da instituição educativa.	Religiosas (confessionais).	Transmissão da mensagem de Jesus Cristo.	✓	✓	✓	A vivência da fé, o exemplo e os ensinamentos de Jesus Cristo.
			✓	✓	✓	A oração da manhã é preparada pelos alunos e presidida por um adulto.
			-	✓	-	Inspirada na doutrina da Igreja.
			-	✓	✓	Princípios organizativos de corresponsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação.
			✓	✓	-	Matricula dos alunos na aula de Educação Moral e Religiosa.
			-	-	✓	Aproveita todas as oportunidades para transmitir a fé em Jesus Cristo.
			✓	-	✓	Vivência dos valores no dia a dia.
			✓	-	-	A escola está aberta a todo e qualquer aluno, desde que assuma e respeite o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Ideário.
			-	✓	-	O aluno não é obrigado a professar a fé e a seguir a Igreja.
			-	-	-	Participação dos *serviços divinos.*
	Socio-culturais.	Vivência dos valores cristãos.	-	✓	-	Os alunos seguem as normas prescritas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno.
			✓	-	-	Aquilo que é incutido na infância emerge a qualquer momento.
			✓	-	-	A vivência dos valores cristãos fundamenta-se numa educação personalizada
			-	✓	-	Visa-se a educação da afectividade para que os alunos amem o bom, o belo, o construtivo, o positivo e se abram à relação com os outros.
			✓	-	-	O desejo e a necessidade de alargar os horizontes, o valor da autonomia e o poder de decisão, a valorização da autocrítica e da crítica são estratégias de concretização da boa relação aluno-aluno.
			✓	-	-	Sentimento de liberdade responsável, de forma a desenvolver o espírito crítico e criativo que o leve a tomar decisões pessoais e coerentes em cada situação.
			-	✓	-	Os alunos distinguem-se pela assimilação progressiva dos objectivos educacionais e valores cultivando as atitudes próprias do humanismo cristão.
			✓	-	-	Necessidade da vivência diária dos valores cívicos e morais pelos alunos.
				✓	-	Os professores e funcionários conhecem o Ideário e o Projecto Educativo e contribuem para a sua realização.
			✓	-	-	Os valores religiosos são assegurados na aula de Educação Moral e Religiosa.
			✓	-	✓	Realização de campanhas de solidariedade.
			-	-	-	Nas reuniões pedagógicas são incutidos valores cristãos.
			-	-	✓	Os alunos são cruéis uns para os outros.
Finalidades da instituição educativa. (continuação)	Cívicas.	Intervenção na comunidade educativa à luz da doutrina cristã.	✓	-	-	Realização de um teste diagnóstico para evidenciar as dificuldades e as colmatar posteriormente.
			✓	✓	-	O gabinete de psicologia apoia todos os actores educativos.
			✓	-	-	O horário de Educação Moral e Religiosa tem que ser repensado.

[9] **4** – Engloba a análise efectuada à primeira entrevista semi-estruturada; **5** – engloba a análise realizada às novas versões reformuladas, dos Projectos Educativos (**PE 1 e PE 2**) e aos Regulamentos Internos (**RI 1 e RI 2**); e o **6** a análise à segunda entrevista semi-estruturada.

Ao analisarmos o **Quadro nº 44: Finalidade da Instituição Educativa** e no diz respeito à subcategoria finalidades religiosas da escola é constatado que o Ideário se fundamenta na vivência, exemplo e ensinamento de Jesus Cristo e especificamente na doutrina da Igreja. Fundamenta-se também, nos princípios organizativos de corresponsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação.

A distinção da escola, em relação às outras escolas, reside na vivência da fé em Jesus Cristo. Estes indicadores são confirmados por outros indicadores que sustentam que os alunos, professores e Direcção se reúnem e em grupo partilham as novidades e fazem uma oração de agradecimento e petição a Deus. Como já anteriormente referimos, pressupomos que as actividades de transmissão da mensagem cristã podem-se realizar de forma espontânea ou de forma planificada. Poderemos deduzir que a oração da manhã é uma actividade planificada, muito embora contenha uma vertente espontânea. É uma actividade planificada quanto aos participantes, ao horário e à estrutura geral. Na concretização da estrutura geral a pessoa que dirige a oração "aproveita" situações do quotidiano que conhece ou que os alunos apresentam durante a actividade ou ainda tem em atenção o tempo litúrgico que se vive no momen**Re**lativamente ao Ideário, a escola está aberta a todo e qualquer aluno interessado, desde que assuma e respeite o Projecto Educativo, Regulamento Interno e Ideário, mas por outro lado é também referido que para se ser aluno não é necessário professar a fé e seguir a Igreja. Parecer-nos existir alguma

contradição, se por um lado o aluno *tem que assumir e respeitar o Projecto Educativo e o Ideário*, mas por outro lado, não é obrigado a *professar a fé e a seguir a Igreja* e simultaneamente é proposto como actividade de transmissão da mensagem cristã a sua *participação nos serviços divinos*.

A transmissão dos valores é feita de forma muito subtil, não existindo estratégias concretas. Este indicador é clarificado, ao ser consignado o aproveitamento de todas as oportunidades para incutir os valores, mesmo que não exista nem tempo nem espaço concreto para os trabalhar. Não existe obrigação para trabalhar os valores, mas estes têm que ser diariamente vividos e a escola possui uma proposta concreta de valores cristãos apostólicos e uma serena e livre aceitação dos mesmos. Parece-nos existir aqui alguma contradição: por um lado, a afirmação da existência de uma proposta concreta de valores por parte da escola e a consciência de que têm que ser trabalhados, não de forma obrigatória, mas vividos diariamente e transmitidos. É, também, garantido que os alunos possuem liberdade de os aceitarem ou rejeitarem a fé cristã e especificamente a doutrina da Igreja; mas, por outro lado, parece subsistir a certeza da inexistência de estratégias concretas de transmissão dos mesmos e que essa tarefa é feita de forma muito subtil. Podemos inferir que a principal forma de transmissão de valores aos alunos é feita pelo exemplo dado pelas pessoas mais velhas. Esta forma de proceder está de acordo com a pedagogia Ossoiana, ao mencionar que "los grandes hombres los cría mejor la escuela del buen ejemplo que la de la instrucción. Los párvulos viven más de la imita-

ción, y no saben más que copiar lo que ven" (Ossó, 1977: 777). Neste processo parece prevalecer a transmissão espontânea dos valores, em que cada membro da comunidade educativa tem a responsabilidade de os transmitir pela palavra ou pela sua vivência. O exemplo vivencial é, "la gran pedagogía, la pedagogía del ejemplo" (Zaragoza, 2001: 41). O modo de actuação, de abordar as problemáticas da vida e de ensinar conteúdos, aparentemente neutros, contribui para gerar competências cognitivas, operativas e afectivas (Morissete e Gingras, 1994).

A subcategoria valores **socioculturais** da finalidade da escola:

Os alunos seguem as normas prescritas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno e transparece a convicção de que aquilo que é incutido na infância emerge a qualquer momento.

É sustentado que a vivência dos valores cristãos se fundamenta numa educação personalizada, e que se visa a educação da afectividade para que os alunos amem o bom, o belo, o construtivo, o positivo e se abram à relação sadia com os outros. Poderemos dizer que nos é apresentado o modo como se preconiza a educação e um dos seus objectivos. Ao referir-se à relação professor-aluno, Rius (s.d.), defende que um dos pilares da pedagogia Ossoiana, reside na necessidade do conhecimento pessoal do aluno e de lhe oferecer uma educação personalizada que potencie as suas qualidades.

O desejo e necessidade de alargar os horizontes, o valor da autonomia e poder de decisão, valorização da autocrítica e da crítica são estratégias de

concretização da boa relação aluno-aluno, pressupondo que seja vivido o sentimento de liberdade responsável, de forma a desenvolver o espírito crítico e criativo de cada um dos alunos, levando-o a tomar decisões pessoais e coerentes em cada situação.

Os indicadores apresentados inserem-se no artigo 2º, ponto 4 da Lei 46/86. É evidente que o comportamento preconizado fica aquém do preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo: "o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 7.º e) refere que um dos objectivos do ensino básico, é facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho, esta mesma ideia é retomada em na Proposta de Lei 47/PROP/2003.

"A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei 46/86 de 14 de Outubro, ponto 5). Em contrapartida, o documento do DEB (2001), considera que se devem realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa (competências gerais, ponto 8) e

que as acções a desenvolver por cada professor no que se refere à competência geral número oito diz que a escola deve de criar espaços e tempos de intervenção livre do aluno, para que possa adquirir a competência transversal de realização de tarefas por iniciativa própria (*op.cit.*: 24). É ainda de realçar, que a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a educação promove a formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico (artigo 2, ponto 5).

Os alunos distinguem-se pela assimilação progressiva dos objectivos educacionais e valores cultivando as atitudes próprias do humanismo cristão. Pode-se relacionar esta forma de estar e de ser com o sub-indicador que aponta para a necessidade da vivência diária dos valores cívicos e morais pelos alunos, destacando-se o segundo mandamento da lei de Deus: "amar o próximo como a si mesmo" (Mt 22,39).

Os professores e funcionários conhecem o Ideário e o Projecto Educativo e contribuem para a sua realização e cultivam uma atitude de abertura e simpatia, respeito e convivência sadia na relação com todos. Parece que o papel desempenhado pelos professores e funcionários, relativamente ao sistema de aprendizagem do processo de valoração, é no dizer de Escámez e Ortega executado de forma informal, isto é realizado no contexto em que se vive (1988: 14), mais do que ao nível formal. Daqui se poderá inferir, que a discussão valoral, a efectuar-se, ocorre ocasionalmente, partindo dos acontecimentos ocorridos e do grau de observação e critério dos professores e funcionários.

A transmissão dos valores religiosos é realizada nas aulas de Educação Moral e Religiosa e de forma muito ténue na *oração da manhã.* A escola promove campanhas de solidariedade em favor das pessoas mais carenciadas do meio em que a escola se insere a favor de comunidades africanas. Ao nível dos professores a transmissão dos valores religiosos é realizada nas reuniões pedagógicas e estamos em crer que ao jeito da transmissão dos valores religiosos aos alunos também é exercida de forma quase que imperceptível para que sem que os professores dêem conta lhes estejam a ser *incutidos* os valores em que a escola acredita.

Na subcategoria **Valores cívicos** das finalidades da escola, coloca-se o acento no aluno, ou seja, realiza-se um teste diagnóstico para evidenciar as dificuldades e colmatá-las posteriormente e que o gabinete de psicologia apoia os alunos e os pais que revelem necessidade. De acordo com o artigo 5º, ponto 1, alínea h) da Lei de Bases do Sistema Educativo, refere que se deve proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança". Este ponto é retomado na proposta de lei de bases da educação (artigo 9º, ponto 1, alínea h)).

O horário de leccionação da disciplina curricular de frequência facultativa, Educação Moral e Religiosa tem que ser repensado, uma vez que funciona na hora de almoço, tal como qualquer Actividade de Enriquecimento Curricular extra-lectivo e os alunos embora gostando da aula não se sentem motivados a participarem, preferindo brincar no pátio.

Quadro nº 45:
Processo de Valoração.

Categoria de análise	Subcategorias	Nível	4	5	6	Indicadores e Sub-indicadores
Estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo).	Em todas as áreas.	Critérios utilizados no processo de valoração.	-	-	✓	O processo educativo assenta na pedagogia construtivista –
			-	✓	-	Os professores dão ferramentas aos alunos para que construam o seu próprio saber.
			-	-	✓	São usados métodos activos e participativos.
			-	-	✓	A pedagogia construtivista seguida é a preconizada por Henrique de Ossó.
			-	✓	✓	É usada a pedagogia preventiva e compensatória.
			✓	-	✓	É respeitada a individualidade de cada criança,
			-	✓	-	Organiza o trabalho em comunidade, onde cada membro se assume no grupo.
			-	✓	-	Proporciona os meios necessários para um crescimento e amadurecimento na fé.
	Projecto Educativo de escola.	Curricular.	-	-	✓	A directriz da escola é a exigência, a ajuda e a honestidade.
			-	✓	-	Os professores devem deixar trabalho programado para os alunos quando prevêem faltar.
			-	✓	-	Existência da disciplina curricular de Língua Alemã.
			✓	✓	-	Existência da disciplina curricular facultativa de Educação Moral e Religiosa
			✓	-	-	Os valores religiosos só são assegurados na aula de Educação Moral e Religiosa.
		Área Curricular não Disciplinar	-	✓	-	Realização de visitas de estudo a teatros e museus.
			-	✓	-	Existência da Sala de Estudo.
	Projecto Curricular de Ano e de Turma	Curricular.	-	✓	-	Definição de objectivos mínimos e máximos do programa.
	Avaliação.	Orientações gerais.	-	✓	-	Transcrição dos textos normativos.
			-	✓	-	Ausência de referências às decisões tomadas pela escola.
		Da escola.	-	✓	-	Avaliação permanente do modo como a escola consegue realizar os objectivos fundamentais consagrados no seu Projecto Educativo.
Interacções dentro da escola, com pais, e com o meio envolvente (comunidade).	Iniciativa da escola.	Direcção.	-	✓	-	A família é a primeira e principal, mas não única e exclusiva comunidade educativa.
			-	✓	-	Os pais e encarregados de educação cumprem as normas propostas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno.
			✓	-	-	Ausência de informação sobre o modo de vida dos antigos alunos.
			✓	-	-	Estabelecimento de protocolos com diferentes instituições.
			✓	-	-	Não agrada aos pais os intervalos.
		Corpo docente	✓	✓	-	Contactam e dialogam com os pais e encarregados de educação.
	Iniciativa do meio	Dos pais	-	-	✓	Os pais solicitam ajuda quando surgem problemas com os filhos.
			✓	-	-	Contactam frequentemente com os professores.
			✓	-		Existência de diálogo entre os pais.
		De antigos alunos.	✓	-	✓	Quando voltam sentem a escola como sua.

Na análise ao Quadro **nº 45 – Processo de Valoração,** constatamos que *as estratégias e metodologia preconizada na educação (processo educativo),* fundamenta-se na pedagogia construtivista. Pressupõe também, a doação de ferramentas aos alunos para que construam o seu próprio saber, usando métodos activos e participativos.

Um critério utilizado pela escola para que o processo de valoração seja efectuado é o investimento feito em bons profissionais, (47/PROP/2003, no seu Artigo 45º, ponto 1, que orientam as actividades pedagógicas), que devem ser detentores de "de diploma que certifique a formação específica que os habilita para a educação e de ensino, de acordo com as necessidades do desempenho profissional".

Os critérios apontados nas diferentes grades de análise não são, segundo Escámez (1988b), nem segundo Valente (1989), os critérios do processo de valoração apresentados. Valente (1989) aponta como critérios para o processo de valoração os seguintes critérios:

- "escolha livre;
- escolha entre alternativas;
- escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa;
- ser capaz de ser elogiado e aplaudido;
- ser capaz de ser afirmado publicamente;
- manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento;

manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é ser frequente e repetir-se" (*op.cit.*: 140).

A pedagogia construtivista seguida na escola é, no entender da Directora, defendida por Enrique de Ossó, fundador da Companhia de Santa Teresa de Jesus. Segue-se também, uma pedagogia preventiva e compensatória segundo as necessidades especiais dos alunos. Não se não espera que os alunos errem, para depois actuar, mas que se previnem e se reforçam os comportamentos positivos.

O saber constrói-se, no sentido de aprender aprendendo, seguindo a concepção de Ossó. Ao ser confirmada a fundamentação desta opinião, observa-se que Ossó (1977), preconiza que nas aulas o professor leve o aluno a aprender clara, ordenada e gradualmente para ficar a saber bem e a saber aplicar bem os conhecimentos (*op.cit.*: 772). Para que a aprendizagem seja realizada é apontado um método de trabalho, o qual não é referenciado nem nos documentos da escola. Enrique de Ossó propõe partir do geral para o particular ao referir-se ao método de aprendizagem, seguindo "siempre el orden de la naturaleza" (1977: 772). O método geral e ao nível da didáctica pressupõe "que parte de un todo aprendido con síntesis inicial, procede con análisis y termina con una síntesis refleja [...] de modo que haga bien, aprender bien, retener bien y aplicar bien con el uso de los medios aptos para este fin" (*op. cit.*: 772). O mesmo autor clarifica o método, denominando-o de método particular e

aplicando-o às diversas áreas da instrução primária (instrução instrumental: a escrita, a língua, a composição, a aritmética, o desenho elementar; instrução real: a religião, os deveres e os direitos, a história, a geografia e as ciências naturais) (cf. *op. cit.*: 772- 774) .

É asseverado o respeito pela individualidade de cada criança, pelo seu ritmo e pelas suas capacidades, muito embora se tenha em conta a organização do trabalho em comunidade, onde cada membro se assume do grupo. O "trabalho com outros" é preconizado como uma competência geral a adquirir pelos alunos (DEB 2001). O mesmo documento certifica que o professor deve organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas (*op.cit.*: 25). Segundo o documento do DEB, o professor deve "organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo" (*op.cit.*: 2001: 25).

A escola adoptou, como já referimos, a disciplina curricular de Língua Alemã, enquanto que o ensino de Língua Inglesa faz parte das Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo. Este facto, acontece, porque a Directora considera que poderá trazer mais-valias aos alunos, os quais a poderão escolher no 2º Ciclo. Acresce, ainda o facto, de considerar que se a escola tivesse escolhido a língua inglesa como disciplina curricular os pais não optariam por iniciar os seus filhos no Alemão. A Comissão Europeia (1995) refere que a aprendizagem das línguas estrangeiras desde as idades mais jovens apresenta vantagens: como forma de relacionamento e consequentemente de

conhecimento dos outros povos e culturas, promotora de sucesso escolar, incentivador da aprendizagem da língua materna, desenvolvendo a capacidade de atenção e agilidade intelectual, alargando o horizonte intelectual (*op. cit.* : 54).

Reis (2000) acrescenta que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um factor "originador de relações afectivas e de motivações muito ricas" (*op.cit.*: 232). Contribuindo o plurilinguismo, para reforçar o sentimento de pertença à Europa, na sua riqueza e na sua diversidade cultural e o diálogo entre os cidadãos europeus (Comissão Europeia, 1995: 54). Recomenda, ainda a aprendizagem de duma língua comunitária ao nível do ensino primário (*op. cit.*: 56). Posteriormente a Comissão das Comunidades Europeias, afirmou que o desenvolvimento de material didáctico para quem aprende, beneficia a "aprendizagem precoce, a fim de aproveitar as capacidades linguísticas privilegiadas amplamente reconhecidas das crianças" (2000: 14).

É proposta aos pais a matrícula dos alunos na Disciplina Curricular Facultativa de Educação Moral e Religiosa. Os seus conteúdos não ferem susceptibilidades sendo assim, assegurada a leccionação dos valores religiosos. A Directora está convicta que os alunos gostam da disciplina de Educação Moral e Religiosa,

O início da disciplina de frequência facultativa de Educação Moral e Religiosa é decorrente da investigação uma vez que essa necessidade foi detectada por nós. A Directora solicitou-nos ajuda para encontrar um professor de

de Educação Moral e Religiosa ao que respondemos que a pessoa a leccionar a disciplina teria que ser conhecedora da Igreja e não um professor de outra confissão religiosa qualquer, embora tratando-se de uma escola cristã.

Parece-nos evidente que as respostas dadas, relativamente ao processo de valoração, e constantes da grade de análise da entrevista nada têm a ver com o processo de clarificação dos valores utilizado na aula de Educação Moral e Religiosa. É feita uma reflexão sobre a aula de Educação Moral e Religiosa, mas não em relação ao processo de valoração. Os indicadores não estão de acordo com Valente (1989), nem com DEB (2001) no que concerne às competências gerais (ponto 7) preconizadas para o ensino Básico, nem nas respectivas acções a desenvolver pelos professores (*op.cit.*: 27), ou seja:

- "Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas;
- Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas;
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista;
- Promover a realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões" (*op.cit.*: 23).

Foram também, analisados os livros seguidos nas aulas de Educação Moral e Religiosa, tanto no que diz respeito ao aluno como os que respeitam ao professor. Neles, são apresentados textos bíblicos e estratégias de exploração dos mesmos. Não são evidenciadas estratégias de clarificação de valores ou de elaboração ética. Não se pode dizer que não contenham e apresentem valores, mas somente enquanto tratamento do texto bíblico. Poderemos inferir não estar nos objectivos dos autores (Grupo de Projecto "Crianças e Jovens"), a clarificação de valores, dado o próprio título dos livros: *Caminhos de Deus – Aulas de Religião I, II.*

No documento por nós analisado, a escola apresentava a disciplina de Educação Moral e Religiosa, inserida na área disciplinar não curricular de acordo com o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, posteriormente este facto veio a ser alterado pelo Decreto-Lei 209/2002 de 17 de Outubro, ao ser designada de disciplina curricular de frequência facultativa, fazendo parte integrante da área de Formação Pessoal e Social.

No que toca à subcategoria Projecto Educativo atestámos que é dado relevo às Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo. Neste sentido são realizadas visitas de estudo a museus e a teatros devidamente planificadas e fundamentadas nos conteúdos programáticos leccionados. E, são também, enumeradas quais são as actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo existentes na escola. Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo reconhecemos que as crianças não se envolvem nem na organização, nem na

avaliação das actividades, cabendo essa tarefa à escola que propõe as diferentes actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo e os pais que inscrevem os seus filhos e participam nelas. Este aspecto deve merecer a atenção da Direcção da escola e dos órgãos dirigentes, uma vez que se trata de factores importantes na educação para a cidadania. Verificámos, também, a inexistência de actividades quotidianas gratuitas para os alunos cujos pais não inscrevem os filhos nas actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo.

Merece referência a existência de Sala de Estudo para os alunos com mais dificuldades. Nos Projectos Educativos são referidos os objectivos, os conteúdos, e as tarefas a realizar na Sala de Estudo, que se converteu em uma das componentes da Área Curricular Não Disciplinar: Estudo Acompanhado. O Decreto-Lei nº 6/2001 de dezoito de Janeiro de 2001, refere que esta Área Curricular Não Disciplinar é para todos os alunos, faz parte integrante do horário lectivo em articulação com as outras áreas. Neste contexto, parece-nos não ter sentido a existência desta forma organizativa, uma vez que o Estudo Acompanhado ocorre todos os dias úteis e não nos parece ser essa a intenção do normativo legal. Ao ser assumida a Sala de Estudo como Estudo Acompanhado parece-nos que não deveria ser custeada suplementarmente pelos pais e encarregados de educação. É de acentuar que no mesmo Decreto-Lei, não são referidos os conteúdos nem as tarefas a realizar, mas somente o que se pretende com o estudo acompanhado ou seja: " [...] a aquisição de competências

que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades" (art. 5º, ponto 3, b). Podemos inferir que a Escola teve necessidade de delinear os conteúdos e as tarefas, devido à dificuldade de concretizar, na prática esta Área Curricular Não Disciplinar.

No **Projecto Curricular de Ano** e no **Projecto Curricular de Turma** verificámos que se estabelecem objectivos mínimos e máximos do programa por ano, concretizados, posteriormente, em cada uma das turmas. Esta tarefa não é mencionada em nenhum dos documentos norteadores da escola.

A Direcção faz alguma pressão para que os pais inscrevam os alunos na música, enquanto actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo, mas é revelado também, que não é uma directriz da Igreja, no entanto *www.nak.org* (2000), informa que "par le chant et la musique, les chrétiens [...] louent le Seigneur et expriment les sentiments de leur âme", o que leva a inferir que embora não seja uma directriz da igreja é dada importância à aprendizagem musical.

Em relação à subcategoria **Avaliação,** o Projecto Educativo da escola transcreve quase na íntegra o texto normativo em vigor (Decreto-Lei 30/2001 de 22 de Junho). Não são feitas referências aos critérios de avaliação preconizados e assumidos pela escola, como é proposto no Decreto-Lei 30/2001 de 22 de Junho, no ponto 13, ao atribuir "ao Conselho Pedagógico da escola ou agrupamento de escolas, de acordo com as orientações do currículo nacional,

definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º ciclo, do Conselho de Professores".

A escola avalia de forma permanente se consegue realizar os objectivos fundamentais do projecto educativo:

> *"é a formação do educando, mediante o desenvolvimento harmonioso, livre e o respeito pelos valores dos direitos fundamentais da pessoa humana, nos planos individual, comunitário e religioso.*
> *No plano Individual procura criar um clima, em que a criança possa adquirir:*
> *Sentido de liberdade responsável, de forma a desenvolver o espírito crítico e criativo que o leve a tomar decisões pessoais e coerentes em cada situação;*
> *Sensibilidade a todos os valores humanos e aos problemas do mundo actual;*
> *No plano comunitário, estimula:*
> *O desenvolvimento da sua dimensão comunitária;*
> *A abertura aos outros, mediante a participação na vida em grupo*
> *A aquisição de competências para melhor servir a sociedade em que vive.*
> *No plano religioso:*
> *Uma proposta de valores cristãos apostólicos e uma serena e livre aceitação dos mesmos;*
> *Os meios necessários para um crescimento e amadurecimento na Fé;*
> *Uma gradual inserção apostólica na comunidade para aí ser fermento renovador."*

Parece que os objectivos apresentados no Projecto Educativo são os objectivos da escola.

Parece-nos existir uma mudança de actores, dando-se relevo ao que os pais pensam e sentem. O que agrada e o que não agrada aos pais segundo a opinião da Directora, ou seja os equipamentos para os alunos brincarem durante o intervalo e o intervalo em si mesmo. Poderemos inferir que existe a necessidade de satisfação de necessidades de contexto, as quais estão intimamente ligadas com a satisfação das necessidades de segurança que os pais sentem

ao verem e saberem que os seus próprios filhos brincam nos diversos equipamentos existentes e a forma mais ou menos livre de brincarem.

Relativamente à subcategoria **Iniciativa da escola** no que respeita às interacções dentro da escola, com os pais e com o meio envolvente testemunha que os antigos alunos quando voltam à escola sentem-na como sua, mas é referido que falta à escola saber para onde foram e como são actualmente. , Todavia, as informações recebidas são de que os antigos alunos são bons alunos, bem-educados, tolerantes e que ajudam os outros. Os antigos alunos não são referidos nos documentos analisados, mas merecem destaque os deveres dos pais em relação às tarefas escolares dos seus filhos e em relação à escola. A escola colabora com os pais na missão de educar os filhos e que a família é a primeira e principal mas não única e exclusiva comunidade educativa. Lickona afirma "the family is the primary moral educator of the child" (1991: 30).

Na tentativa de identificação das linhas doutrinais, observámos que a noção de que os pais são os primeiros e principais educadores é referida nas linhas orientadoras da Pedagogia preconizada por Ossó (1977) "[...] y son los padres los primeros y más obligados pedagogos" (*op.cit.*: 745) e anteriormente por Coménio (1976) ao defender que "os professores das escolas são auxiliares dos pais no cuidado das crianças" (VIII . 2).

A escola estabelece protocolos com diferentes instituições com o fim de aprenderem e de se ajudarem mutuamente, nas áreas do ensino, da cultura e da solidariedade.

No que diz respeito à subcategoria **2.2. iniciativa do meio** é referido que os pais falam muito uns com os outros, nas festas de aniversário e por E-mail. Solicitam ajuda, à escola, quando surgem problemas com os filhos.

A directora referiu que não fazia sentido a existência de uma Associação de Pais, dado a escola ser privada e não propriamente uma cooperativa. Mas segundo o Regulamento Interno da Escola, um dos seus representantes faz parte do Conselho Executivo. Em diálogo posterior com a Directora foi referido ter sido um lapso, querendo significar que é eleito um pai de entre os pais escolhidos como representantes das diferentes turmas e foi reafirmado mais uma vez, a sua intenção de criar uma escola de pais.

1.3. Cruzamento da Informação e Interpretação dos Resultados

De modo a podermos cruzar toda a informação, decidimos reorganizar as informações recolhidas no PE, no PE I; no RI I; no RI II, nas actas do CP; nas observações efectuadas e nas notas de campo, construindo novas grelhas de análise tendo por base as categorias pré-fixas delineadas.

Quadro nº 46:[10]
Finalidade da Instituição Educativa.

Categoria de análise	Subcategorias	Fundamentação	7	8	Indicadores e Sub-indicadores
Finalidades da instituição educativa.	Religiosas (confessionais).	Transmissão da mensagem de Jesus Cristo.	✓	✓	A vivência da fé, o exemplo e os ensinamentos de Jesus Cristo.
			✓	✓	A oração da manhã é preparada pelos alunos e presidida por um *adulto*.
			✓	✓	Inspirada na doutrina da Igreja.
			✓	✓	Princípios organizativos de corresponsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação.
	Socio-culturais.	Vivência dos valores cristãos.	✓	✓	Os alunos seguem as normas prescritas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno.
			✓	✓	Os alunos são cruéis uns para os outros.
			✓	✓	Visa-se a educação da afectividade para que os alunos amem o bom, o belo, o construtivo, o positivo e se abram à relação com os outros.
			✓	✓	O desejo e a necessidade de alargar os horizontes, o valor da autonomia e o poder de decisão, a valorização da autocrítica e da crítica são estratégias de concretização da boa relação aluno-aluno.
			✓	✓	Sentimento de liberdade responsável, de forma a desenvolver o espírito crítico e criativo que o leve a tomar decisões pessoais e coerentes em cada situação.
			✓	✓	Os alunos distinguem-se pela assimilação progressiva dos objectivos educacionais e valores cultivando as atitudes próprias do humanismo cristão.
				✓	Necessidade da vivência diária dos valores cívicos e morais pelos alunos.
			✓	✓	Os professores e funcionários conhecem o Ideário e o Projecto Educativo e contribuem para a sua realização.
			✓	✓	Realização de campanhas de solidariedade.
				✓	Nas reuniões pedagógicas são incutidos valores cristãos.
Finalidades da instituição educativa. (continuação)	Cívicas.	Intervenção na comunidade educativa à luz da doutrina cristã.	✓	✓	O gabinete de psicologia apoia todos os actores educativos.

Ao cruzarmos os dados das diferentes grelhas de análise verificamos que a vivência da fé, o exemplo e os ensinamentos de Jesus Cristo, a desco-

[10] **7** – Engloba a análise efectuada às informações recolhidas no **PE;** no **PE I**; no RI **I**; no **RI II** e os dados recolhidos nas actas do CP; a análise realizada às observações e a análise efectuada às notas de campo;

8 – Engloba a análise efectuada à primeira entrevista semi-estruturada; a análise realizada às novas versões reformuladas, dos Projectos Educativos (**PE 1 e PE 2**) e aos Regulamentos Internos (RI **1 e RI 2**); e a análise à segunda entrevista semi-estruturada.

berta da fraternidade em Jesus Cristo e o cultivo das atitudes próprias do humanismo cristão estão presentes ao longo de todo o processo investigativo. Nos documentos analisados para detecção das necessidades da escola não era feita referência à oração da manhã. Ainda que esta, fosse uma prática diária na escola, pode-se inferir de que a escola tomou consciência da sua importância, enquanto meio de transmissão e vivência dos valores religiosos e morais, de forma a ser expresso no Projecto Educativo a sua realização. Parece-nos que a *oração da manhã* é uma forma muito ténue de transmissão da mensagem cristã a todos os alunos do 1º Ciclo, uma vez que a aula de Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa.

Como fundamento das finalidades da instituição educativa, encontramos também os princípios organizativos de corresponsabilidade, subsidiariedade, coordenação e avaliação e também é dada importância ao trabalho educativo organizado em comunidade onde cada membro se assume do grupo.

Os alunos seguem as normas prescritas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno. O que nos leva a inferir da necessidade de os valores serem interiorizados e por outro de serem expressos em atitudes e comportamentos por toda a comunidade educativa e especialmente pelos alunos. Estes, por estarem em processo de desenvolvimento, nem sempre possuem os valores interiorizados e os seus comportamentos podem ser conformação às normas estabelecidas ou até mesmo a tentativa de afronta e violação das leis vigentes. Como forma de lidar com a indisciplina preconiza-se os reforços posi-

tivos. Infere-se que na prática, a pedagogia preventiva dificilmente se realiza, uma vez que não são clarificados de forma sistemática os valores como preconiza Valente (1989), e se actua em situação. Ossó (1977), defende que é mais eficaz prevenir os erros do que corrigi-los (*op.cit.*: 250). O processo de formação de valores deverá ser realizado numa relação de alteridade e de ajuda, visando a sua vivência. Este processo pressupõe o ensino, a partilha, a clarificação, o exemplo e a sistematização.

É nossa convicção que num processo de formação infantil ou até mesmo juvenil, as crianças e os jovens necessitam vivenciar por um lado a conformação às normas e suas consequências, expressão dos valores e por outro verificarem vivencialmente os efeitos do incumprimento das mesmas. É também necessário colocar o aluno em situação de reflexão sobre o vivido e sobre o ideal que buscamos atingir.

Os professores e os funcionários conhecem o Ideário e o Projecto Educativo e contribuem para a sua realização. É de notar, ainda que pelas notas de campo registadas não existe o Ideário, seja apresentado um documento intitulado de Ideário. O seu conteúdo respeita às regras preconizadas pela escola.

As campanhas de solidariedade parecem-nos ser formas de vivência concreta dos valores cristãos e ao nível dos professores os valores cristãos são abordados nas reuniões pedagógicas.

Os professores e funcionários conhecem o Ideário e o Projecto Educativo e contribuem para a sua realização. Este indicador permanece ao longo do

tempo. Os professores e funcionários cultivam uma atitude de abertura e simpatia, respeito e convivência sadia na relação com todos. Este indicador pode ser corroborado pelos indicadores registados nas notas de campo que revelam que os professores, mesmo na sua hora de almoço, estão atentos aos alunos e concretamente aos alunos debilitados e que os professores das salas ao lado e funcionários acompanham os alunos na ausência dos seus professores. Todavia, existem referências a repreensões de alguns alunos e à intervenção da Directora na gestão de conflitos interpessoais. O que parece demonstrar que nem sempre no quotidiano se vive de forma harmoniosa, corroborando o lema de que a escola se insere na vida de todos os dias.

O gabinete de psicologia apoia todos os actores educativos que dele necessitem.

No **Quadro nº 47** e ao realizarmos o cruzamento de informação verifica-se que a Língua Alemã é ensinada como disciplina curricular obrigatória.
Ao ser estabelecida ligação com os dados recolhidos nas observações realizadas às reuniões de atendimento de pais sabe-se que esta medida é decorrente da investigação. Uma vez que, foi considerada a necessidade de aferição entre as diferentes turmas do mesmo ano. Notámos que, os alunos do mesmo ano chegariam ao final do ano lectivo em diferentes estádios de aprendizagem, por não terem sido leccionados os mesmos conteúdos programáticos. Transmitimos, este facto, à Directora, logo após a análise de conteúdo das observações

realizadas, dado o desfasamento de conteúdos programáticos existente entre os diferentes professores do mesmo ano lectivo.

Quadro nº 47:
Processo de Valoração.

Categoria de análise	Subcategorias	Nível	7	8	Indicadores e Sub-indicadores
Estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo).	Projecto Educativo de escola	Área curricular	✓	✓	Leccionação da disciplina de Língua Alemã.
		Área curricular não disciplinar.	✓	✓	Realização de visitas de estudo a museus e a teatros devidamente planificadas e fundamentadas nos conteúdos programáticos leccionados.
			✓	✓	A utilização de métodos activos e participativos.
			✓	✓	Existência de sala de estudo para os alunos com mais dificuldades.
			✓	✓	Referência aos objectivos e os conteúdos das tarefas a realizar na sala de estudo.
			✓	✓	Enumeração das actividades de enriquecimento curricular extra-lectivo existentes na escola
	Projecto curricular de ano e de turma	Curricular	✓	✓	Planificação e aferição dos conteúdos programáticos.
			✓	✓	Respeito pelo ritmo de cada criança.
			✓	✓	Definição das estratégias adaptadas a cada um dos alunos.
			✓	✓	Os professores quando prevêem faltar deixam trabalho programado para os alunos.
			✓	✓	Orientação dos pais, para a escolha, com critério e com moderação das actividades, tendo em atenção as necessidades da criança, promovendo a educação integral
			✓	✓	É importante que a criança tenha espaço para brincar livremente.
	Avaliação.	Orientações gerais.	✓	✓	Transcrição dos textos normativos.
Interacções dentro da escola, com pais, e com o meio envolvente (comunidade).	Iniciativa da escola.	Direcção.	✓	✓	A família é a primeira e principal, mas não única e exclusiva comunidade educativa.
			✓	✓	Os pais e encarregados de educação cumprem as normas propostas no Projecto Educativo e no Regulamento Interno.
			✓	✓	Estabelecimento de protocolos com diferentes instituições.
		Corpo docente	✓-	✓	Contactam e dialogam com os pais e encarregados de educação.
			✓-	✓	Contactam frequentemente com os professores.
			✓	✓	Existência de diálogo entre os pais.

Verificámos a inexistência de reuniões de trabalho entre professores do mesmo ano lectivo para planificar, partilhar materiais e avaliar. Assim sendo,

podemos inferir a dificuldade de existir um projecto curricular de ano, podendo no entanto existir um projecto curricular de turma, ou seja a existência de transdisciplinaridade, a adaptação do programa oficial aos alunos em concreto segundo as suas necessidades e segundo o modelo de homem expresso no Ideário. O professor, como refere Trindade (2003) ao estar e ser o cimo da pirâmide reinterpretada deverá possuir um olhar crítico, estruturante repassado de conhecimento reflexivo e dinamismo vivificador. Este triângulo reinterpretado enquadra-se no cerne do projecto curricular de turma, por sua vez se insere no Projecto Educativo, fixado no Ideário.

Ao nível das actividades de Enriquecimento Curricular verifica-se a existência de visitas de estudo a teatros e museus devidamente planificadas e inseridas nos conteúdos programáticos leccionados.

A Sala de Estudo existe para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Como dissemos anteriormente a Sala de Estudo foi reorganizada tendo em conta o Decreto-Lei 6/2000. Ao cruzarmos as informações constatámos que os professores da turma não tinham conhecimento do que se passava nas aulas curriculares (expressão musical e corporal) não leccionadas por si e nas aulas de Estudo Acompanhado, nem das aulas de enriquecimento curricular extra-lectivo. Os pais e encarregados de educação parecem não possuir informação sobre as actividades que decorrem da sala de estudo. Poderemos inferir a necessidade de existência de reuniões entre os diferentes intervenientes no processo de desenvolvimento do aluno e de ser dado conhecimento aos

pais. Poderemos inferir a inexistência de comunicação entre as diversas pessoas que coordenam as diferentes actividades tendo em atenção as necessidades dos alunos e que também os pais não são informados dos processos desenvolvidos. Ghilardi e Spallarossa (1991), referem a necessidade de existir o que chamam "o microssistema informativo escolar" (*op.cit.*:63) ao que Bertrand e Guillemet (1988), chamam de "sistemas de informação organizacional". A sua existência, segundo os autores supracitados (1988), é de enorme valor na ajuda à tomada de decisão, uma vez, que ela reduz a incerteza que acompanha o processo de tomada de decisão, permitindo tomar decisões baseadas na objectividade (*op.cit.*: 210). A rede de comunicação é importante para os diversos membros da comunidade educativa, mas também o é, para a possível informação/participação dos actores externos à escola. Neste sentido, a escola pode organizar redes e canais de comunicação entre os diversos actores envolvidos para desse modo poderem responder aos pais e encarregados de educação, uma vez que não existem reuniões de atendimento a pais realizadas pelos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo e também se encontram ausentes das reuniões lideradas pelo professor da turma.

No projecto curricular presume-se o respeito pelo ritmo de cada criança, definindo estratégias adaptadas às suas necessidades e neste sentido a escola alerta os pais para que escolham com critério e moderação as actividades em

que inscrevem os seus filhos, promovendo uma educação integral e harmoniosa, mas deixando também espaço livre para que possam brincar.

Os professores devem deixar trabalho programado para os alunos quando prevêem faltar. Este indicador é corroborado por indicadores existentes na grade das notas de campo e nas observações que referem que o acompanhamento dos alunos é feito pela assessora, por outros professores e por auxiliares da acção educativa e que os alunos permanecem na sala de aula a executarem os seus trabalhos.

Os textos dos Projectos Educativos, que analisámos, são transcrição quase na totalidade dos textos normativos (Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho ou Decreto-Lei 6/2000 de 18 de Janeiro, o Decreto-Lei 30/2001 de 22 de Julho ou Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto e ou o Decreto-Lei 209/2002 de 17 de Outubro). Fizemos esta observação à Directora que nos informou ter sido uma das recomendações dos serviços oficiais. É de destacar que não estão expressos as diferentes modalidades de avaliação usados na escola correspondendo a momentos diferentes do processo de aprendizagem (Hadgi, 1994: 63), nem os tipos de instrumentos utilizados, nem os diferentes critérios de avaliação, nem os diferentes valores quantitativos atribuídos a cada um dos critérios definidos e usados pela escola e tendo em conta o objectivo da avaliação (Hadji, 1994: 62) ou a vertente da avaliação que se pretende (Zabalza, 1994: 220).

Ao ser estabelecida comparação com as grades elaboradas anteriormente pode-se reconhecer a existência da mesma linha de pensamento, no que respeita à família, preconizando que os pais mantêm com a escola uma relação de amizade e de família, de modo a que se crie uma unidade educativa onde pais, professores e alunos cresçam e vivam com os mesmos valores e ideais. Costa (1995), vem reafirmar a ideia de que a comunidade educativa terá de ser entendida como uma comunidade alargada participante e não somente como a comunidade docente (*op.cit.*: 4-5; 44).

Nóvoa (1995) e Ribeiro A. (1989:67-74) advogam que a participação dos Pais e Encarregados de Educação, é cada vez mais necessária, podem dar um apoio activo e participar nas decisões que directamente lhe dizem respeito, e também ajudar, motivar e estimular os filhos na sua aprendizagem. Esta consciencialização vem na linha do que é exposto no relatório da O.C.D.E. (1989), ao sustentar que o interesse dos pais relativamente aos estudos dos filhos contribui para melhorar os resultados escolares e o funcionamento da escola (*op.cit.*: 169). Os pais são incitados a participarem directamente na escolaridade dos filhos, o que é reivindicado como um direito (*op.cit.*: 10). O relatório da O.C.D.E. (1989) expressa que as necessidades dos pais de terem informação da escola varia conforme o estrato social e o nível de ensino a que respeitam. Segundo o Decreto-Lei 30/2001 de 22 de Junho, compete ao órgão de Direcção divulgar junto dos pais e encarregados de educação os critérios de avalia-

ção definidos em Conselho Pedagógico para cada ano e operacionalizados no projecto curricular de turma (ponto 13).

Os pais dialogam muito uns com os outros, sobretudo nas festas de aniversário e por E-mail. O diálogo estabelecido com os professores respeita ao comportamento e aprendizagem dos seus filhos e quando surgem problemas com os filhos solicitam ajuda à escola.

É constatado uma alteração da estrutura de tomada de decisão da escola, no que respeita aos documentos analisados:

- não é mencionada a existência da assembleia de escola, nem do Conselho Pedagógico, mas estamos convictos que a reunião de conselho Pedagógico se realiza, não existindo a Assembleia de Escola por se tratar de uma escola do pertencente ao Ensino Particular.

VII – REFLEXÕES FINAIS

1. BALANÇO

Ao fazermos o balanço do trabalho que realizámos devemos considerar que todo o processo de investigação foi muito interessante e importante para nós. Estamos convictas, que aprendemos e aprendemos muito com todo o trabalho realizado. O percurso que realizámos foi repleto de anseios *de querer saber mais*. Este *querer saber mais* levou-nos a trabalhar afincadamente. Todo o processo desenvolvido revelou-se de profunda de construção do eu, no mais íntimo do ser relacional. Encontrámos, muitas vezes, ajuda na própria consciência. Foi na busca de compreensão e de entendimento do saber, que construímos processos de pensamento reflexivo sistemático e sistémico, aos quais chegámos devido a todo o trabalho. Foi-nos dada a possibilidade de sermos os construtores do nosso trabalho, mesmo quando não tínhamos certezas e o pensamento não estava organizado.

Temos um maior domínio das técnicas e instrumentos utilizados na investigação científica, na pesquisa bibliográfica e na nossa capacidade de *saber ler*. Esta nossa capacidade possui duas vertentes que expressamos do seguinte modo: adquirimos maior capacidade de síntese das leituras que efectuamos e maior capacidade de saber ler os sinais. Esta competência de estar atento e de saber ler os *sinais dos tempos* leva-nos a saber considerar outros caminhos e comportamentos e ainda a avaliar e sintetizar de forma mais precisa os acontecimentos vividos.

Neste processo de aprendizagem também é de realçar o respeito com que sempre a escola nos acolheu, sabendo que não pertencíamos à Igreja embora partilhássemos a fé cristã. Foi nossa postura, sempre, não afrontar as suas convicções tentando compreender a sua fé e os fundamentos teológicos em que se baseiam, podendo ou não concordar com eles. Nos diálogos que estabelecemos com a comunidade educativa nunca sentimos hostilização, pelo contrário sentimos uma enorme amabilidade, acolhimento e interesse pelo nosso trabalho. Afirmaram-nos a importância do estudo, pois nunca ninguém tinha questionado o porquê das decisões tomadas, e sobretudo nunca ninguém tinha colocado em confronto *o que era escrito e decidido* com o pensamento e as decisões tomadas.

Parece-nos que a Igreja se insere nos chamados "novos movimentos religiosos". Contudo, não encontramos na Igreja uma das características: o proselitismo. Esta característica seria facilmente realizada, uma vez que estamos a lidar com alunos de tenra idade.

nosso entender, só tem sentido se for vivido conscientemente pela comunidade educativa enquanto expresso no Projecto Educativo e Regulamento Interno, no Projecto Curricular e no Projecto Avaliativo.

Somos de opinião que sem uma escola saber identificar as finalidades de si mesma, é muito difícil diagnosticar as necessidades de formação de professores em contexto. Se não forem diagnosticadas as finalidades da escola, correr-se-á o risco de serem diagnosticadas necessidades de formação que não se adaptam à escola e sem qualquer resultado prático e valioso para a comunidade educativa.

As **necessidades de formação destes professores** centram-se, no nosso entender, nas finalidades da escola e nas metodologias e estratégias do processo de valoração a utilizar com os alunos e por outro lado nas interacções a executar entre a escola e o meio envolvente.

Na identificação dos **valores** preconizados pela escola decidimos fazê-lo tendo em conta as categorias de análise, ao nível da operacionalização. Assim, as **finalidades da instituição educativa**, mormente nas *finalidades religiosas* da escola, parece-nos que se baseiam na fé em Jesus Cristo e na vivência da Sua mensagem, assim como no Seu exemplo. No entanto, parece-nos importante referir que a escola defende a "abertura", no sentido de acolhimento de todas as pessoas independentemente da raça, do credo ou do nível social; pressupõe-se a "comunhão" e a partilha entre toda a comunidade educativa; a escola visa também o desenvolvimento harmonioso dos alunos e a sua formação religiosa. Poderemos inferir que estas duas finalidades são, simultanea-

A recolha das informações na escola proporcionou-nos reflexão sobre o modus vivendi de uma organização-escola particular. Parece-nos que a escola particular precisa de oferecer serviços e saberes aos alunos, para ser eleita pelos pais. Terá que satisfazer as suas necessidades, nomeadamente necessidades culturais mas também de segurança. Estamos convictos que uma escola particular tem que proporcionar um horário alargado de serviços para os pais poderem estar libertos para os seus *afazeres profissionais,* mas também, dar garantias segurança e confiança para deixarem os seus filhos aos cuidados de alguém que os *leve* a realizar aprendizagens.

2. EM JEITO DE CONCLUSÕES GERAIS

Ao longo do trabalho, sobretudo no capítulo IV apresentámos reflexões parciais e formulámos "reflexões finais" quando identificámos as necessidades da escola enquanto necessidades de formação de professores e educativas/formativas de alunos.

Tentámos entender e clarificar as necessidades de uma escola que pretende, um dia, viver como um todo orgânico e sistémico. As necessidades identificadas são organizacionais, muito embora de pessoas concretas vivendo em comunidade. Nesse momento entendemos ser prioritário para a escola a clarificação do Ideário e consequentemente dos valores que o enformam, assim como das estratégias de clarificação e vivência dos mesmos. O Ideário, no

mente, necessidades dos alunos.

No domínio das **actividades de transmissão da mensagem cristã** parece-nos que a ela se realiza de forma mais planificada na oração da manhã, nas aulas de Educação Moral e Religiosa, recorrendo à utilização dos mais variados materiais e de forma mais informal na vivência diária e sistemática dos valores, aproveitando todas as oportunidades, mesmo nas pequenas acções. Parece-nos que a subtileza, a liberdade, a responsabilidade, a corresponsabilidade, a subsidiariedade, a coordenação e a avaliação são valores que enformam estas actividades.

No âmbito da **vivência dos valores cristãos**:

- *em todos os espaços da escola*, parece-nos possuir mais importância o valor do respeito e da solidariedade, no sentido de proporcionar um desenvolvimento harmonioso, livre e responsável da personalidade dos alunos, tendo em conta uma educação integral: humana e cívica; e a sua preparação para se inserir no mundo da cultura e exercer dignamente uma profissão. Parece-nos que, embora sejam finalidades da instituição educativa, são em simultâneo necessidades dos alunos. Contudo, afigura-se-nos reconhecer a existência de outros valores, nomeadamente: a fé, a dignidade, a ajuda, o amor, o encontro, o empenho, o estímulo, acompanhamento, a colaboração, cooperação, honestidade, sensibilidade, actuação em espírito de família, ...;
- nas *salas de aulas curriculares e de enriquecimento curricular* pare-

ce-nos ser mais importante a vivência do valor do trabalho, da solidariedade e da disciplina dos alunos. Intuímos que estes valores são, também, necessidades dos alunos, uma vez que também é referida a existência de indisciplina nas salas de aula;

- *nos tempos e espaços lúdicos* parece privilegiar-se a brincadeira dos alunos, mas estes também podem ocupar o seu tempo a ler;
- nas aulas de Educação Moral e Religiosa parece ser dado maior ênfase aos valores religiosos.
- *pelos professores e funcionários* parece ser dado maior ênfase à necessidade de acolhimento, de atenção aos alunos e ao respeito. Todavia, não podemos deixar de constatar a existência de outros valores: a abertura, a simpatia, a convivência sadia, a colaboração, a responsabilidade, o trabalho, a aprendizagem, a ajuda e o agir da mesma forma;
- *nos direitos e deveres do corpo docente e dos funcionários,* os valores evidenciados, supomos que são: formação; aperfeiçoamento, negociação, estímulo e desenvolvimento de competências; eficiências e competência e cumprimento de normas;
- *os direitos e deveres dos alunos* parece-nos que devem cumprir as normas prescritas no regulamento interno e também usufruir dos direitos consignados no Projecto Educativo e no regulamento interno.
- *pelos alunos* pressupomos a existência dos seguintes valores: auto-

crítica e critica; autonomia, decisão, discernimento, inter-ajuda, respeito, responsabilidade. Parece-nos crer que estes valores são os queridos pela escola para a vivência diária dos seus alunos, mas simultaneamente são necessidades educativas e formativas dos alunos, dado nos ser apontada a existência de indisciplina nas salas de aula e no pátio e de crueldade entre alguns alunos.

Relativamente às **finalidades cívicas da escola**, parece-nos que ao nível da sua organização, é dada importância à adaptação e reorganização de recursos e serviços, a possuírem informação organizada, a que os alunos e os pais participem nas diversas actividades. Parece-nos que em relação à gestão e administração a escola dá relevo ao acompanhamento dos alunos e à inter-ajuda entre todos os elementos da comunidade educativa. Supomos também, ser dado ênfase à coordenação, à distribuição de tarefas, à elaboração de planos, do Projecto Educativo, seu acompanhamento e avaliação.

Em relação ao **processo de valoração**, no que respeita à *estratégia e metodologia* preconizadas pela escola para todas as áreas, parece-nos que se dá importância à pedagogia construtivista, simultaneamente preventiva e também compensatória. Cremos que os critérios usados são o diálogo, o respeito, a vivência em comunidade, a liberdade. É proposto ainda o investimento em bons profissionais, em materiais didácticos e em melhoria das condições de ensino e de aprendizagem, aproveitando sempre todas as oportunidades para ensinar e aprender.

Supomos, que no tocante ao **Projecto Educativo**:

- no sub-nível da *área curricular disciplinar obrigatória* é dada especial atenção por parte da escola ao desenvolvimento intelectual, físico, artístico, técnico. Para que este desenvolvimento se efectue de forma harmoniosa, inferimos a necessidade de treinar aprendizagens realizando trabalhos de grupo e trabalhos de casa. Parece-nos que os critérios valorativos usados são a exigência e a honestidade de todos para com toda a comunidade educativa, a ajuda para que os alunos desenvolvam as suas capacidades;
- relativamente *à Área de Projecto, Área de Estudo Acompanhado, Enriquecimento Curricular e Enriquecimento Curricular Extra-lectivo*, parece-nos ser dado ênfase à área de projecto como uma área interdisciplinar em que se procura a unidade de saberes, utilizando uma estrutura flexível para seleccionar, adaptar e adequar os conteúdos. Parece ser dada importância às visitas de estudo e à realização de festas no que respeita às Actividades de Enriquecimento Curricular. Podemos inferir a relevância atribuída ao enriquecimento curricular extra-lectivo quando se refere à necessidade de os pais seleccionarem as actividades em que inscrevem os filhos. Em relação ao estudo acompanhado, afigura-se-nos ser dado relevo ao reforço das aprendizagens dos alunos.

No que respeita ao **Projecto Curricular de Ano**:

- na *Área Curricular Disciplinar* parece que existe a organização dos

objectivos por ano que depois são concretizados e adoptados por cada professor à sua turma. Somo levados a supor que os critérios utilizados são o respeito e atenção a cada um dos alunos.

- no referente à *Área de projecto, Área Estudo Acompanhado, Actividades de Enriquecimento Curricular e Enriquecimento Curricular Extra-lectivo, do Projecto Curricular de Ano* parece-nos ser dado relevo ao cuidado que os pais devem ter para seleccionar as Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo tendo em conta as aprendizagens curriculares dos alunos, às visitas de estudo e às festas. Podemos inferir a dificuldade da escola e concretamente dos professores em executarem a Área Curricular não Disciplinar de Estudo Acompanhado uma vez que a escola propõe um conjunto de actividades e de materiais pedagógicos a serem utilizados. Parece-nos que os critérios propostos são a criatividade e a utilidade.

Em relação à **avaliação** parece-nos de salientar a avaliação do corpo docente aos alunos, referindo que alguns alunos revelam facilidade de aprendizagem e outros revelam dificuldade. A avaliação que os pais fazem da escola parece-nos ser de salientar a consciência que possuem das linhas norteadoras da escola. Intuímos que a escola dá mais importância à abertura e às relações informais vividas na escola, quer por professores e funcionários no acolhimento e trato com os pais. Os pais referem que existem comportamentos nos alunos que não são do seu agrado. Parece-nos que existe a consciência de alguns pais que os seus filhos são trabalhadores. Porém, alguns pais afirmam que os

seus filhos não se sentem motivados e que necessitam de ajuda na realização das suas tarefas. Relativamente às orientações gerais da avaliação podemos inferir que seguem os normativos em vigor, não sendo, no entanto referidas as diferentes modalidades de avaliação, os diferentes instrumentos utilizados, nem os critérios usados, tendo em conta o objectivo da avaliação, ou seja o de certificar, o de regular ou o de orientar.

No que respeita às **interacções dentro da escola, com os pais e com o meio envolvente e de incitativa da Direcção**:

- *direitos e deveres dos pais e encarregados de educação:*

  parece-nos ser dado ênfase aos deveres em detrimento dos direitos. Assim, os pais cumprem as normas, seguem as informações, ajudam os filhos e estimulam a sua aprendizagem, participam nas actividades e mantém com a escola uma relação de amizade e de família.

- com os pais, parece-nos ser dada relevância *à participação dos pais na educação dos filhos.*

  Podemos inferir que os valores preconizados, como critério desta relação, são o fomento do intercâmbio, a colaboração, a participação dos pais nas actividades, a ajuda mútua e a aprendizagem.

- *com comunidades e entidades oficiais:*

  parece-nos ser dada importância à celebração de protocolos e acordos com outras instituições. O que nos leva a inferir dos critérios valorativos existentes: a abertura ao meio envolvente, a participação

e o acolhimento.

- *com os antigos alunos:*

  parece-nos existir escassez de informação. Porém, parece-nos que os valores presentes são o acolhimento a alegria e a abertura da escola àqueles que a procuram. Muito embora nos pareça existir carência de informação, supomos a presença de conhecimento de que os alunos se ajudam, se protegem e de que são bons alunos, bem-educados e tolerantes.

- *iniciativa do corpo docente com os pais:*

  parece-nos que é dado relevância ao diálogo, à participação e à colaboração.

- No tocante à **iniciativa dos pais com a escola:**

  estes podem ser recebidos pela Directora, pedindo-lhe ajuda. Infere-se um bom relacionamento entre alguns pais e os dados que possuímos levam-nos a supor que os pais contactam frequentemente com os professores desejando saber informações sobre os seus filhos e solicitando-lhes ajuda. Relativamente aos antigos alunos, estes procuram a escola para fazer os seus trabalhos académicos e questionam se ainda se faz a oração da manhã, este facto leva-nos a inferir de que gostaram de estar na escola e também que gostaram de em comunidade celebrar a vida.

Em jeito de síntese, deduzimos que os **valores** referenciados de forma mais veemente são:

- *A vivência, exemplo e ensinamentos de Jesus Cristo;*
- *A fé em Jesus Cristo e na sua mensagem;*
- *A oração;*
- *A liberdade de professar ou não a fé;*
- *A formação religiosa dos alunos;*
- *A promoção de uma educação integral: humana e cívica;*
- *A subsidiariedade;*
- *A subtileza;*
- *O trabalho;*
- *A responsabilidade;*
- *O respeito;*
- *A inter-ajuda;*
- *A solidariedade;*
- *A coordenação;*
- *A abertura;*
- *O desenvolvimento da personalidade dos alunos;*
- *A atenção aos alunos;*
- *O acompanhamento dos alunos;*
- *A preparar do aluno para se inserir no mundo da cultura e para exercer dignamente uma profissão.*

Os alunos apresentam as seguintes **necessidades educativas/formativas**:

- assumpção da tarefa da sua própria formação humana;
- aprender a partilhar;
- aprender a estar numa relação solidária, gerada na identificação de ideais, crenças, sentimentos e/ou interesses;
- desenvolvimento harmonioso e a formação religiosa.

Pressupúnhamos que o anúncio da fé assim como a sua vivência fosse notória aos olhos de qualquer pessoa que chegasse, à escola. Em vez disso, a vivência da fé e o seu anúncio são realizados de forma muito *"suave"*. Poderíamos quase dizer, que o anúncio da fé, somente se realiza nas aulas de Educação Moral e Religiosa e na *oração da manhã*.

Na última fase da investigação a escola tinha-se organizado para existir um professor sem componente lectiva, que no momento de ausência de um elemento do corpo docente com componente lectiva, o substituísse sem prejuízo para os alunos. Parece-nos óbvio que a existência de um professor nestas circunstâncias é onerosa para a escola, mas a sua presença frutuosa para os alunos.

Em suma, tendo em conta os objectivos do estudo, a metodologia utilizada e a análise e discussão de resultados que elaborámos, parece-nos ter chegado às **seguintes conclusões gerais**:

- *existe a necessidade de a escola fixar de forma clara e inequívoca os valores em que acredita e que norteiam o seu viver;*
- *existe a consciência da escola em desejar a existência de valores, mas não é consciente a programação para que tal aconteça;*
- *expressar claramente nos documentos "identitários" da escola os valores, as estratégias usadas no processo valorativo e também os critérios que lhe presidem;*
- *tendo por base as conclusões anteriormente referidas entendemos que a formação dos professores e dos alunos deve ter por base os*

valores, as estratégias e metodologia preconizadas na educação (processo educativo) e as interacções dentro da escola, com os pais e com o meio envolvente (comunidade);

- *não podemos afirmar que as escolas não continuam a funcionar se não existir Ideário, um Projecto Educativo, um Projecto Curricular e um Projecto Avaliativo. Parece-nos que continuam a funcionar mas sem rumo definido. Ou seja não cumprem a sua finalidade última.*
- *é necessário que a escola compreenda quais são as necessidades de formação dos seus docentes e restantes funcionários, que elabore planos de formação continua assentes na investigação-acção em que a vertente reflexiva, comunicacional (Habermas, 1996) e negocial (Morgado, 1994) sejam uma constante vivencial. Estes são, segundo Nóvoa (1995), uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas. Esta formação deve estar intimamente ligada ao Ideário, ao Projecto Educativo e ao Projecto Curricular e Avaliativo e fazer parte integrante dele.*
- *É necessário que a escola crie melhores condições de trabalho efectivo aos professores, organizando espaços para os professores poderem reunir-se em grupo, nos intervalos e na hora de almoço e também nas horas em que está a ser leccionada a disciplina curricular de Alemão, nomeadamente uma sala de professores.*
- *É necessário que a escola organize uma biblioteca com livros técnico-didácticos para os professores poderem consultar e livros infantis*

e sobre diversas matérias para os alunos poderem estar e aprender a investigar, ao invés de ser criada mais turmas.

Ao iniciarmos o presente trabalho, tínhamos como grande finalidade do nosso estudo identificar os factores de qualidade do ensino ministrado, através do diagnóstico das necessidades de formação contínua de professores em função da identificação das necessidades educativas/formativas dos alunos, ambos considerados no contexto em que a escola se situa.

Partimos da recolha de informações para detectarmos as necessidades da escola e daí podermos identificar as necessidades de formação daqueles professores e daqueles alunos. Realizámos categorização emergente para realizar a primeira tarefa e posteriormente categorização pré-fixa para categorizar as informações da entrevista realizada à Directora. A Directora considerou que tendo em vista as necessidades da escola era ela própria o informador-chave. Na sua opinião os professores, demais funcionários e os pais e encarregados de educação não conseguiriam responder às questões formuladas. Por esse motivo realizámos uma primeira entrevista à directora, posteriormente dooun os duas versões do novo Projecto Educativo, assim como novas versões do Regulamento Interno, ao que se seguiu uma nova entrevista para clarificar alguns pontos que não tínhamos entendido.

Entendemos que ao chegarmos ao fim conseguimos identificar alguns

factores de qualidade do ensino ministrado, nomeadamente:

- a alegria e a simpatia com que, qualquer pessoa que se aproxime da escola, é acolhida;
- a mobilização do Corpo Docente e do Corpo não-docente para realizar as decisões da equipa directiva e de gestão;
- o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos de forma contínua e sistemática por um professor ou por uma equipa multidisciplinar;
- a tentativa de implicação dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos;

Consideramos que atingimos os objectivos específicos que definimos decorrendo deles, as necessidades de formação de professores:

1. parece-nos ***que os valores preconizados por esta escola confessional*** são os valores defendidos na Carta dos Direitos Humanos, muito embora se afirme que o seu fundamento seja a fé em Jesus Cristo e a sua vivência.

2. parece-nos que não existem ***estratégias específicas para realizar o processo de valoração junto dos alunos***. A Directora afirma ser necessário viver *os valores* e que se aproveitam todas as oportunidades para falar dos valores, mas parece-nos que esta escola não possui estratégias claras de educação em valores.

Todos os dias, os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico se reúnem para a *oração da manhã.* Esta consiste no apresentar das *novidades* que a comunidade esteja a viver, ou de alguma situação especial vivida por algum aluno, de uma pequena oração de petição, de louvor feita por um aluno, da apresentação de um cântico ou de uma canção apresentada por uma das turma e de uma breve alocução do adulto que preside (da Directora ou de um membro da Igreja que esteja de visita à comunidade cristã). Os pais e encarregados de educação que desejarem podem estar presentes.

Alguns alunos frequentam a disciplina Curricular de frequência facultativa de Educação Moral e Religiosa. Nesta aula é realizada a educação em valores religiosos, parece-nos no entanto, pela análise que nos foi dado fazer, que existe *formação catequética* (entendida esta como um conhecimento de alguns textos bíblicos e respectiva exegese, visando-se a adesão à fé de Jesus Cristo) mais do que educação em valores.

3. em relação ao processo de valoração, no que respeita à ***metodologia*** preconizadas pela escola para todas as áreas, parece-nos que se dá importância à pedagogia construtivista, simultaneamente preventiva e também compensatória, reforçando os comportamentos positivos dos alunos. A escola não apresenta uma metodologia específica, planificada e comummente aceite para realizar o processo de valoração. É

necessário viver, e no viver reflectir em situação.

É nossa convicção que os ***critérios*** propostos e usados são o diálogo, o respeito, a vivência em comunidade, e a liberdade. É proposto ainda o investimento em bons profissionais, em materiais didácticos e em melhoria das condições de ensino e de aprendizagem, aproveitando sempre todas as oportunidades para ensinar e aprender.

Relativamente às necessidades educativas e formativas dos alunos:

1. parece-nos que *os* ***valores a desenvolver pelos alunos*** são:
   - a autocrítica e a critica;
   - a autonomia;
   - a decisão;
   - o discernimento;
   - a inter-ajuda;
   - o respeito;
   - a responsabilidade;
   - o trabalho e a solidariedade;
   - a fé em Jesus Cristo.

2. Os ***direitos e os deveres dos alunos*** estão consignados no Projecto Educativo e no Regulamento Interno da escola.

   Parece-nos que os alunos possuem os seguintes direitos:

   - *a assistência às aulas;*
   - *um ensino autêntico vivo;*
   - *receber uma formação integral:*
   - *receber uma formação humana e cívica;*

- *um ensino permanentemente actualizado;*
- *expressar livremente os sentimentos e emoções;*
- *desenvolver a sua autonomia;*
- a frequência das instalações nos termos regulamentares e a frequência dos serviços nos termos regulamentares.

Relativamente os deveres dos alunos instituídos: a sua inscrição implica a aceitação expressa do ideário; o conhecimento, compreensão, aceitação, assunção e vivência do projecto educativo, cumprimento do regulamento e das normas da escola; a aceitação das regras de convivência que se baseiam no respeito mútuo, na correcção e na delicadeza; a assiduidade e pontualidade de manhã às aulas e a todos os trabalhos escolares; a respeitabilidade para com todos os membros: professores, colegas, empregadas e honrar e prestigiar a escola; a doação, proposta de acertos, apresentação de dificuldades; a colaboração no bom funcionamento geral das actividades escolares; a participação nas actividades formativas segundo o regulamento e o projecto educativo para completar a formação; a realização dos trabalhos escolares; trazer para as aulas todo o material necessário ao bom funcionamento das mesmas e esperar pela sua vez com ordem nas filas, nos refeitórios e noutros locais onde surja a necessidade de entrar.

3. Parece-nos que a ***estratégia de apoio promovida pela escola*** é a

Sala de Estudo sob a responsabilidade de um professor, o qual ajuda a superar as dificuldades. A Sala de Estudo foi *assumida* após a promulgação do Decreto-Lei 6/2000, como Estudo Acompanhado.

Sabemos também, em regime de voluntariado, a professora afirma que irá dar explicações na sua hora de almoço, a um aluno que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem ao nível cognitivo e também um comportamento disturptivo.

O gabinete de psicologia também apoia os alunos, realizando *diagnósticos* e dando apoio psicológico aos alunos com necessidades educativas específicas. Estamos conscientes que estes apoios específicos são custeados pelos pais.

Como **estratégias de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos** a escola propõe aos pais a inscrição dos alunos nas diversas Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivo. Merece no entanto realce que não existem Actividades de Enriquecimento Curricular Extra-lectivas que não sejam custeadas pelos pais e encarregados de educação. A escola promove Actividades de Enriquecimento Curricular ao longo do ano, de acordo com os conteúdos programáticos. Algumas destas actividades, também são custeadas pelos pais, nomeadamente as saídas do espaço-escola.

4. Em relação a ***tornar claras as actividades promovidas pela família para ajudar a superar as dificuldades***, constatamos que os pais con-

tactam frequentemente com os professores de modo a saberem como se desenvolve o processo de aprendizagem dos seus filhos. Muitas vezes utilizam o Caderno Correio para transmitir mensagens aos professores e destes para os pais. Os pais dialogam uns com outros de modo a conhecerem melhor os seus próprios filhos e os amigos dos seus filhos, os seus gostos.

Pressupomos que contribuímos para ajudar a escola a clarificar o seu Ideário e a compreender que dele decorrem o Projecto Educativo, o Projecto Curricular da Escola e o Projecto Avaliativo concretizados nos diferentes Projectos Curriculares de Turma. A formação de professores terá que ser alicerçada no diagnóstico das suas próprias necessidades de formação numa interacção dialéctica com o diagnóstico de necessidades educativas e formativas dos alunos. Compreendemos que as necessidades de formação destes professores residem na clarificação do Ideário da escola e dos valores que o enformam, identificando o enfoque que os fundamentam. Parece-nos ainda, que as estratégias e metodologias de clarificação dos valores teriam que ser reflectidas à luz da teoria e também à luz do Ideário da escola. No processo de elaboração dos *Pontos de Partida para o Trabalho* compreendemos que teríamos que realizar uma abordagem global e simultaneamente globalizante, sistémica e sistemática. Entendemos que todos os instrumentos construídos pela escola devem decorrer uns dos outros, assim após a clarificação do Ideário, a Escola deverá organizar o Projecto Educativo, o Projecto Avaliativo e consequentemente o

Projecto Curricular de Escola. Só após a definição destes instrumentos organizativos cada uma das turmas poderá definir o seu Projecto Curricular de Turma.

Reafirmamos mais uma vez as **limitações do estudo**:

- advêm do tipo de investigação, inserindo-se numa abordagem qualitativa, de tipo ideográfico;
- é um estudo de caso, o que nos permitiu seleccionar técnicas e instrumentos que melhor se adaptassem e favorecessem o desenvolvimento da investigação;
- não pretendíamos realizar ou estabelecer comparações com outras escolas, quer oficiais, quer privadas ou cooperativas;
- o período temporal de que dispúnhamos e encontrarmo-nos sozinhas no campo de investigação, não possuindo uma equipa de investigadores;
- o facto de ser *aquela* escola em concreto, apresentando algumas características específicas: inserir-se numa zona dormitório de Lisboa, em que os pais deixavam os filhos durante todo o dia; ser confessional e pertence a uma Igreja minoritária em Portugal, com sede na Europa Central, possuindo somente a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico;

- não nos debruçámos sobre as metodologias e técnicas de análise de necessidades, nem tão pouco sobre as metodologias, as estratégias e as técnicas utilizadas na formação de professores e de alunos.

Este nosso trabalho leva-nos a apontar **algumas pistas de reflexão** que julgamos interessantes:

- outras escolas podem realizar uma investigação para detectar o Ideário preconizado e a forma como ele se expressa no Projecto Educativo, no Projecto Curricular de escola e posteriormente no Projecto Curricular de turma, assim como no Projecto Avaliativo a fim de realizar um estudo comparativo e verificarmos qual é o Ideário preconizado;
- analisar quais são os benefícios para toda a comunidade educativa e a escola enquanto organização, de possuir um Projecto Avaliativo integrado e articulado com o Ideário, Projecto Educativo e Projecto Curricular de escola;
- analisar o modo como os valores preconizados no Ideário são transmitidos a toda a comunidade educativa para serem expressão viva;
- analisar o modo como os pais e encarregados de educação e também os antigos alunos podem influenciar a vivência dinâmica dos valores e por também usufruir dos ensinamentos propostos pela escola.

Ousamos esperar que este nosso estudo traga uma nova luz sobre as necessidades de formação quer de professores, quer de alunos em relação a esta escola em concreto mas também que ajude outras escolas a reflectirem sobre o seu próprio Ideário e consequentemente sobre a articulação deste com o Projecto Educativo, com o Projecto Avaliativo e com o Projecto Curricular Escola. Parece-nos só ter sentido a definição do Projecto Curricular de Turma pós a clarificação de todos os outros instrumentos organizativos.

VIII – BIBLIOGRAFIA

1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(s.a.) (2003) . *Dicionário de Língua Portuguesa* . Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996) . Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Reflexão de Professores . In I. Alarcão (org.) . *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* . Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org.) . (1996) . *Formação Reflexiva de Professores . Estratégias de Supervisão* . Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987) . *Supervisão da Prática Pedagógica . Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* . Coimbra: Almedina.

Almeida, L. (1993) . Instrumentos de Avaliação . Para a Definição, Implementação e Apreciação de Projectos de Escola . In A. D. Carvalho, (org.). *A Construção do Projecto de Escola.* Porto: Porto Editora.

Almeida, J. F. e Pinto, J. (1995) . *A Investigação nas Ciências Sociais* . Lis-

boa: Editorial Presença.

Andrade, J. V. (1992) . *Os Valores na Formação Pessoal e Social* . Lisboa: Texto Editora.

Andrade, J. V. (1997) . Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Ángel, J. (1996) . *La Investigación-acción: un Reto para el Profesorado . Guía Práctica para Grupos de Trabajo, Seminarios y Equipos de Investigación* . Zaragoza: INO Reproducciones, S.A.

Anguera, M. T. (1989) . *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas* . Lavel: Cátedra.

Antúnez, S. (1991) . *El Proyecto Educativo de Centro* . Barcelona: Graó.

Barata-Moura, J. (1997) . Consciência da Crise, Crise de Consciência. Uma Consciência para a Crise . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Barbier, J. (1996) . *Elaboração de Projecto de Acção e Planificação* . Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (1979) . *Análise de Conteúdo* . Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1992) . Fazer da Escola um Projecto . In R. Canário (org.) . *Inovação e Projecto Educativo de Escola* . Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1996) . *Autonomia e Gestão das Escolas* . Lisboa: Ministério da Educação.

Beane, J. (2000) . O que é um Currículo Coerente? . In J. A. Pacheco (org). *Políticas de Integração Curricular* . Porto: Porto Editora.

Bell, J. (1997) . *Como Realizar um Projecto de Investigação* . Lisboa: Gradiva.

Berkowitz, M. W. (s.d.) . Educar la Persona Moral en su Totalidad . In *http://www.campus-oei.org* (acedido em Fevereiro de 2005).

Bertrand e Guillemet (1988) . Organizações: Uma Abordagem Sistémica . Lisboa: Piaget.

Bertrand, Y. e Valois, P. (1994) . *Paradigmas Educacionais* . Lisboa: Instituto Piaget.

Bingham, W. e Moore, B. (1973) . *Como Entrevistar* . Madrid: Ediciones Rialp.

Bisquerra, R. (1989) . *Métodos de Investigación Educativa* . Barcelona: Ediciones CEAC.

Bloom, B., Krathwohl D. e Masia, B. (1979) . *Taxionomia de Objectivos Edu-*

cacionais (Vol. II) . *Domínio Afectivo* . Porto Alegre: Globo.

Bobbitt (1971) . *The Curriculum* . New York: Arno Press.

Bogdan e Biklen (1994) . *Investigação Qualitativa em Educação* . Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. e Taylor S. J. (1986) . *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación* . Buenos Aires: Paidós.

Bollen, R. e Hopkins, D. (1988) . *La Pratique de l'Auto-analyse de l'Établissement Scolaire* . Paris: Economica (O.C.D.E.-ISIP).

Botkin, J. W. (1979) . *Aprender, Horizontes sin Límites* . Madrid: Santillana.

Boutinet , J. P. (1992) . *Anthropologie du Projet* . Paris: Presse Universitaire de France.

Bradshaw, J. (1972) . The Concept of Social Need . New Society.

Branco, A. M. V. (1997) . A História e os Valores . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Burton, J. K., Merrill, P. F. (1977) . Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities . In L. Briggs, (ed.) . *Instructional Design Education Technical Publication* . Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Buxarrais, M. (2003). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y Materiales* . Bilbao: Desclée de Brouwer.

Cabral, R. (1995). O Projecto Educativo: Uma Visão Desenvolvimentista. Comunicação apresentada no Instituto Vaz Serra, Cernache do Bom Jardim.

Cabral, R. (1996) . A Escola como Espaço Educativo (Conferência proferida na Semana Acção Formação de Docentes em 14 de Março de 1996. Texto não publicado) . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, R. (2001) . Os Desafios à Educação para a Europa do Século XXI. In J. Silva e J. Neves (coord) . *EMRC . Um Contributo Essencial aos Desafios Educativos.* (1° Congresso de Professores de EMRC) . Lisboa: SNEC.

Canário, M. B. (1992) . *Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo* . In R. Canário (org.) . Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa.

Canário, R. (1994) . Centros de Formação das Associações de Escolas. Que Futuro? . In A. Amiguinho e R. Canário (org.) . *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* . Lisboa: Educa.

Carena, S. et al. (2004) . Valores en la Juventud Cordobesa: Una Exploración

en Estudiantes del Último Año de la Escuela Media . Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales . nº 4 . In *http://www.campus-oei.org* (acedido em Fevereiro de 2005).

Carneiro, R. (2003) . Do Sentido e da Aprendizagem: a Descoberta do Tesouro . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Casanova, M. P. (1998) . *A Supervisão Pedagógica: Função do Orientador de Estágio* . Tese de Mestrado Policopiada Apresentada à Universidade Católica Portuguesa . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Cellard, A. (1997). L'Analyse Documentaire . In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperriére, R. Mayer e A. Pires. *La Recherche Qualitative: Enjeux Épistémologique et Méthodologique* . Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Itée.

Chiavenato, I. (1993) . *Introdução à Teoria Geral da Administração* . São Paulo: McGraw-Hill Ltda.

Clímaco, M. C. (1995) . *Observatório da Qualidade da Escola . Guião Organizativo* . Lisboa: PEPT.

Cohen, L. e Manion, L. (1990) . *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: Editorial La Muralia.

Coménio, J. A. (1976) . *Didáctica Magna* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão das Comunidades Europeias (2000) . *Relatório da Comissão . Execução do Livro Branco Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva.* In http://www.europa.eu.pt/eur-lex/pt/com/pdf/1999/com 1999-0750 pt 02. pdf.

Comissão Europeia (1995) . *Livre Blanc sur L'éducation et la Formation, Enseigner et Apprendre vers la Société Cognitive* . In www.europa.eu..int-comm-education-lb-fr.pdf. [COM(95) 590].

Concílio Ecuménico Vaticano II (1983). *Decreto Unitatis Redintegratio* . Braga: Apostolado de Oração.

Costa, J. A. (1995) . *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo da Escola* . Tese de Doutoramento Policopiada apresentada à Universidade de Aveiro . Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (1996) . *Gestão Escolar. Participação . Autonomia. Projecto Educativo da Escola* . Lisboa: Texto Editora.

Costa, R. M. P. (1994) . *Educação para os Valores – Educação Moral . Estudo de Caso* . Dissertação Policopiada de Especialização em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da

Educação . Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Coutinho, M. (2003) . Uma Epistemologia alternativa para o Campo Educativo Jürge Habermas e o Paradigma da Intersubjectividade Prática . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Cró (1994) . Modelos e Teorias da Educação Pré-escolar . In (Ed.) José Tavares. *Para Intervir em Educação* . Aveiro: Cidine.

Cunha, P. (1996) . *Ética e Educação* . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Dacal, G. G. (Coord.) (1986) . *Administración Educativa* . Madrid: Anaya.

De la Orden, A. (1984) . El Producto de la Educación y su Evaluación . In Varios . *Conceptos y Propuestas I . Papers d' Educación* . Valencia: Ed. NAU llibres.

DEB (1995). *Guião de Registo de Avaliação do 1º, 2º e 3º Ciclos* (Texto Policopiado). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

DEB (2001) . *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2003) "Competências" . In *www.deb.min-edu.pt/competencias.asp*.

(acedido em 17.02.03).

Delors, J. (1998) . *Educação: Um Tesouro a Descobrir* . *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* . Porto: Asa.

D'Hainaut, L. (1980) . *Educação – dos Fins aos Objectivos* . Coimbra: Almedina.

Entonado, F. B. (1997) . Valores Emergentes en el Curriculum de la Reforma Educativa Española . In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Erickson, F. (1989) . Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. Wittrock . *La Investigación de le Enseñanza . Métodos Cualitativos y de Observación* (Vol. II). Barcelona: Paidós .

Escámez, J. E. e Ortega P. O. (1988) . *La Enseñanza de Actitudes y Valores.* Valência: E.C.V.S.A.

Escámez. J. E. (1988a) . La Educación en Actitudes y Valores: una Exigencia para el Hombre de Hoy . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . La *Enseñanza de Actitudes y Valores* . Valencia: E.C.V.S.A.

Escámez. J. E. (1988b) . El Marco Teórico de las Actitudes. I. El Modelo de

Fishbein y Ajzen . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. Valencia: E.C.V.S.A.

Escámez, J. E. (1988c) . La Enseñanza de Valores . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. Valência: E.C.V.S.A.

Estanqueiro, A. (2001) . O Contributo da Educação Moral e Religiosa para a Formação Integral . In J. Silva e J. Neves (coord), *EMRC. Um Contributo Essencial aos Desafios Educativos* . Lisboa: SNEC.

Estrela, A. (1990) . *Teoria e Prática de Observação de Classes . Uma Estratégia de Formação de Professores* . Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Evertson, C. e Greeen, J. (1989) . La Observación como Indagación e Método". In M. Wittrock . *La Investigación de le Enseñanza . Métodos Cualitativos y de Observación* (Vol. II) . Barcelona: Paidós.

Fantani, E. T. (2003) . Los Docentes y la Evaluación . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (2/2003) .

Faure, E. (1981) . *Aprender a Ser* . Lisboa: Livraria Bertrand.

Fermoso (1985) . *Teoría de la Educación* . Barcelona: Ediciones Ceac.

Ferreira, M. e Santos, M. (1994) . *Aprender a Ensinar , Ensinar a Aprender* . Porto: Afrontamento.

Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (1997) . Narrativas Psicológicas, Valores e Pós-Racionalismo . In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C. C. (2004) . Dos valores dos Jovens à Educação para os Valores – alguns Traços para um Retrato . In *http://www.campus-oei.org* (acedido em Fevereiro de 2005).

Flores, M. A. (2000) . Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional . In J. A. Pacheco, (org) . *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1975) . *Pedagogia do Oprimido* . Porto: Afrontamento .

García, A. M. (1999) . *A Teoria dos Valores de Miguel Reale . Fundamento de seu Tridimensionalismo Jurídico* . São Paulo: Editora Saraiva.

García, C. M. (1999a) . *Formação de Professores* . Para uma Mudança Educativa . Porto: Porto Editora.

Garcia, O., Gonçaves. A., e Mah S. (1998) . *Diagnóstico Social do Concelho de Cascais* . Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social/Câmara

Municipal de Cascais.

Gárcía, R. E. (1964). Valor . In V. G. Hoz (Dirección y prólogo) . *Diccionario de Pedagogía Labor* . (Vol. II) . Barcelona: Labor

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993) . *O Inquérito – Teoria e Prática* . Oeiras: Celta Editora.

Ghilardi, F. e Spallarossa, C. (1991), *Guia para a Organização da Escola.* Porto: ASA.

Goetz, J. P. e LeCompte, M. D. (1988) . *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa* . Madrid: Morata.

Gómez, J. A. C. e Cartea, P. A. M. (1995) . A Perspectiva Ecológica: Referências para o Conhecimento e a Práxis Educativa. In A. D. Carvalho (org) (1995) . *Novas Metodologias em Educação* . Porto: Porto Editora.

Grupo de Projecto "Crianças e Jovens" (2000) . *Caminhos de Deus - Aulas de Religião* (Vol. I,II) . Frankfurt: Verlag Friedrich Bischoff.

Guanter, J. M. (1996) . Ética y Pedagogía del Informador . In V. G. Hoz (Dir.) . *Formación de Profesores para la Educación Personalizada* . Madrid: Rialp.

Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1985) . *Effective Evaluation* . San Francisco:

Jossey-Bass.

Habermas, J. (1996) . *Morale e Communication* . Paris: Les Éditions du Cerf.

Hadji, C. (1994) . Avaliação, Regras do Jogo . Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1994a) . Sur Quelques Problémes posés par l' Élaboration des Curricula, dans une Perspective Didactique . In A. F. I. R. S. E. . *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas* . Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Haguette, T. M. (1995) . *Metodologias Qualitativas na Sociologia* . Petrópolis: Vozes.

Hessen, J. (s.d.). Filosofia dos Valores (trad. de Cabral Moncada). In J. Serrão e R. Grácio (org.) (1955). *Ética, Estética e Metafísica . Breve Antologia Filosófica* . Lisboa: Seara Nova.

Higgins, A., Kohlberg, L. e Power C. (1989) . *Approach to Moral Education* . New York: Columbia University Press.

Hoz, V. G. (1996) (Dir.) . *Formación de Profesores para la Educación Personalizada* . Madrid: Rialp.

Huberman, M. e Miles, B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.

Ibáñez, R.M. (1997) . El Contenido Axiológico de la Educación . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Ibarra, M. N. (2001) . Aprendizaje de Valores . In M. Patrício (org.) . *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

Igreja Nova Apostólica . In *www.nak.org* .(18.04.2000).

Inspecção-Geral da Educação (2001) . *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 1999-2000* . Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Instituto de Lexiologia e Lexicografia (2001) . *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* . Lisboa: Verbo.

Jarvis, P. (2000) . Globalização e Mercado da Aprendizagem. In Licínio Lima (org.) . *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho.

Jesuíno, J. C. (1996) . *A Negociação: Estratégias e Tácticas* . Lisboa: Texto Editora.

Karlöf, B. (1994) . *Planeamento Estratégico de Negócio . Conceitos e Modelos Essenciais* . Lisboa: Publicações Europa-América.

Kaufmann, A. e Henry-Labordere, A. (1972) . *Methodes et Modeles de la Recherche Operationnelle (es)* (Vol. II) . Paris: Dunod.

Kerlinger (1980) . *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais* . São Paulo: EPU.

Ketele e Roegiers (1999) . *Metodologia da Recolha de Dados* . Lisboa: Instituto Piaget.

Kohlberg (1971) . From «is» to «Ought»: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study or Moral Development . In L. Kohlberg . *Essays on Moral Development* (Vol. I) . The Philosophy of Moral Development . San Francisco: Harper e Row.

L' Ècuyer (1990) . *Méthodologie de L'Analyse Développemmentale de Contenu Méthode G.P.S. et Concept de Soi* . Silbery/Québec: Presses de l'Université du Québec.

Landsheere, G. (1979) . *Dictionnaires de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation* . Paris: Presses Universitaires de France.

Landsheere, G. (1982) . *Introduction à la Recherche en Èducation* . Liége: G. Thone.

Laperriére, A. (1997) . Les Critéres de Scientificité des Méthodes Qualitatives . In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperriére, R. Mayer e A. Pires . *La Recherche Qualitative: Enjeux Épistémologique et Methodo-*

logique . Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Itée.

Lavelle, L. (s.d.) . Traité des Valeurs . In Joel Serrão, e Rui Grácio, (org.) . *Ética, Estética e Metafísica. Breve Antologia Filosófica* (1955) . Lisboa: Seara Nova.

Lefebvre, B. (1994). Le Musée pour une Didactique en Contexte . In A.F.I.R.S.E. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Leite, C. (1999) . A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva . *Território Educativo*, nº 7, Dez. (http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/dren.doc) . (acedido em Outubro de 2004).

Leite, C. (2000) . Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm de Comum? O que os Distingue? . In *www.malhatlantica.pt.abispo/reorcurr.htm.* (acedido em Outubro de 2004).

Leite, C. (2000a) . A Figura do "Amigo Crítico" . No Assessoramento/Desenvolvimento de Escolas Curricularmente Inteligentes . In *http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc* . (acedido em Outubro de 2004).

Leite, C. (2000b) . "Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo" .*Revista Educação* . (In *http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/Anal Reveducacao.doc.)* . (acedido em Outubro de 2004).

Leite, C. (2001) . Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios . In *http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos /asa.doc* . (acedido em Outubro de 2004).

Leite, C. (2001a) . O Lugar da Escola e do Currículo na construção de uma Educação Intercultural . In *http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos /brasil* .*doc.*

Lemos, V. (1989) . *O Critério do Sucesso* . *Técnicas de Avaliação da Aprendizagem* . Lisboa: Texto Editora.

Lessard-Hébert M. (1996) . *Pesquisa em Educação* . Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hérbert M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990) . *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* . Lisboa: Instituto Piaget.

Lewy, A. (1979) . *Avaliação de Currículo* . São Paulo: EPU . (© Unesco: 1977)

Lickona, T. (1991). *Education for Character: Now our Schools can Teach Respect and Responsability* . New York: Bantam Books.

Lodi, J. B., (1989) . *A Entrevista . Teoria e Prática* . São Paulo: Livraria Pioneira Editora

Lüdke, M. e André, M. (1986) . *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas* . São Paulo: Ed. EPU.

Macedo, B. (1991). Projecto Educativo de Escola. Do Porquê Construí-lo à Génese da Construção. *Inovação* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 4, nº 2-3.

Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Madeira, A. I. (1995) . A Importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projecto Educativo de Escola . *Inovação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 8, nº 1-2.

Marc, E. e Garcia-Locqueneux (1997) . *Guia de Métodos e Práticas em Formação* . Lisboa: Instituto Piaget.

Marchand, H. (2001) . A Educação dos Valores nas Escolas – ou devem as Escolas Ensinar Valores? . Que Valores deve a Escola Desenvolver nos seus Alunos? . De que Modo Fazê-lo? . *http://www.educ.fc.ul.pt*

/recentes/hmfip/pdfs/hmarchand.pdf (acedido em Outubro de 2001).

Maroy, C. (1997) . A Análise Qualitativa de Entrevistas . In Luc Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* . Lisboa: Gradiva.

Marques, R. (1997) . *Escola, Currículo e Valores* . Lisboa: Livros Horizonte.

Maslow H. A. (1970) . *Motivation and Personality* . New York: Harper and Row.

Maslow H. A. (s.d.) . *Introdução à Psicologia do Ser* . Rio de Janeiro: Livraria Elborado Tijuca Ldª.

Mello, G.N. (s.d.) . As Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Professores . Um Enfoque Útil à Formulação de Políticas . In *www.redeensinar.com.br.guiomar/oficio* (acedido em Janeiro de 2005).

Mialaret, G.(1981) . *A Formação dos Professores* . Coimbra: Almedina.

Moreira, M. (1990) . *Pesquisa em Ensino: Aspectos Metodológicos e Referênciais Teóricos à Luz do Vê Epistemológico* . São Paulo: EPU (© 1942).

Morente, M. G. (s.d) . Ensaios sobre o Progresso (Trad. Port. de J. Carvalho). In J. Serrão, e R. Grácio (org.) (1955). *Ética, Estética e Metafísica.*

Breve Antologia Filosófica . Lisboa: Seara Nova.

Morgado, J. C. (2000) . Indicadores de uma Política Curricular Integrada . In J. A. Pacheco (org.) . *Políticas de Integração Curricular* . Porto: Porto Editora.

Morgado, P. (1994) . *O Processo Negocial* . Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Morissete, D. e Gingras, M. (1994) . *Como Ensinar Atitudes* . Rio Tinto: Asa.

Mucchielli, (1987) . *La Métode des Cas* . Paris: E.S.F.

Mucchielli, (1988) . *L'análise de Contenu des Documents et des Communications* . Paris: E. S. F.

Mucchielli, R. (1994) . *A Entrevista Não-Directiva* . São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.

Neill, A. S.(1976) . *Liberdade sem Medo* . São Paulo: IBRASA.

Neto, H. N. (1990) . *Filosofia da Educação* . São Paulo: Melhoramentos.

Nieva, J. F. (1997) . Igualdad y Diversidad: el Respeto-Reconocimiento del Otro. Un Valor Fundamental . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Not, L. e Bru, M. (1995) . Noções de Método, Sistema e Modelo em Didáctica: Referências para a Organização da Variabilidade das Condições de Aprendizagem . In A. D. Carvalho (org.) . *Novas Metodologias em Educação* . Porto: Porto Editora.

NÓVOA A. (1995) . Para uma Análise das Instituições Escolares. *Inovação* . Lisboa : IEE, Vol 8, nº1-2

Nunes, A. (2000) . O Projecto Educativo de Escola no Projecto de uma Escola Aprendente . In J. A. Costa, A. N. Mendes, e A. Ventura . *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* . Aveiro: Universidade de Aveiro.

O.C.D.E. (1985). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Rio Tinto: ASA.

O.C.D.E. (1989). *As Escolas e a Qualidade* . Rio Tinto: Asa.

O.C.D.E. (1990) . *A Ecologia e a Escola* . Rio Tinto: Asa.

Ossó, E. (1977) . Apuntes para un Livro de Pedagogia . Pensamientos sobre Pedagogia . In *Escritos de D. Enrique de Ossó y Cervelló* (Vol. II) . Barcelona: Altés S.L.

Pacheco J. A. (1996) . *Currículo: Teoria e Praxis* . Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000a) . Introdução: Territorializar o Currículo através de Pro-

jecto Integrados . J. A. Pacheco (org.) . *Políticas de Integração Curricular* . Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000b) . Flexibilização Curricular: algumas Interrogações . In J. A. Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular* . Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (org.) (2000) . *Políticas de Integração Curricular* . Porto: Porto Editora.

Paquay, L. (1974) . l'Observation dans le Cadre de L'Évaluation Formative . In Bonboir, *A.* . *Une Pédagogie pour Demain* . Paris: Puf.

Páscua, F. S. (1997) . ¿En que Valores Educamos? . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Patrício, M. F. (1985) . *Mutações Sociais e Crise de Valores* . Évora: Universidade de Évora.

Patrício, M. F. (1988) . *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo* . Lisboa: Texto Editora.

Patrício, M. F. (1995) . A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural . In A. D. Carvalho (org.) . *Novas Metodologias em Educação* . Porto: Porto Editora.

Patrício, M. F. (1997) . A Escola Axiológica . In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Patrício, M. F. (2003) . Antelóquio . In J. F. Herbat. *Pedagogia Geral* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Paulo VI (1967) . Homilia . www.vatican.va/holyfather/paulvi/homilies/1967/documents/hfpvi_hom_19670513_po.html (acedido em Maio de 2004).

Pereira, A.M. (2002) . *Pedagogia de Santo Henrique de Ossó . Prática, Teoria e Fundamentos* . Santo Tirso: Província Portuguesa da Companhia de Santa Teresa de Jesus.

Piaget, J. (1932) . *Le Jugement Moral chez L'enfant* . Paris: Alcan.

Platão (1983) . *A República* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Psathas G. (1973) . *Phenomenological Sociology* . New York: Wiley.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992) . *Manual de Investigação em Ciências Sociais* . Lisboa: Gradiva.

Raths S. , Harmin M., e Simon S. (1978). *Values and Teaching* . Ohio: Columbus.

Reimão, C. (1998) . Ética e Acção Educativa . *Brotéria* . Lisboa: Vol. 147 . Novembro.

Reimão, C. (2001) . Educação, Humanismo e Democracia . *Brotéria* . Lisboa: Vol. 152 . Janeiro.

Reis, J. (2001) . Professores para a Cidadania. Elementos para um Programa de Formação . In *http://www.edc.f.c.ul.pt/recentes* (acedido em Outubro de 2004).

Reuchlin, M. (1969) . *Les Méthodes en Psychologie* . Paris: PUF.

Rey, R. e Santamaría, J. (1992) . *El Proyecto Educativo de Centro: de la Teoría a la Acción Educativa* . Madrid: Editorial Escuela Española. S.A.

Reynolds, J. (1985) . *Méthode des Cas et Formation au Management* . Géneve: BIT

Ribeiro, A. C. (1989). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, L. (1989) . *Avaliação da Aprendizagem* . Lisboa: Texto Editora.

Richardson, B. e Richardson, R. (1992). *A Gestão Estratégica* . Lisboa: Presença.

Rius, L. (s.d.) . Curso: El Espíritu de Enrique de Ossó . *www.stjteresianas.pcn.net* (acedido em Maio de 2004).

Rodrigues, A. (1999) . *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Continua de Professores . Contributos para o seu Estudo* . Tese Doutoramento Policopiada – não publicada . Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993) . *A Análise de Necessidades na Formação de Professores* . Porto: Porto Editora.

Rodríguez, E. D. (1997) . Valores Ético-Sociales y la Escuela . In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Rokeach, M. (1974). Actitudes . In *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

Rokeach, M. (1979). Some Unresolved Issus in Theories of Beliefs, Attitudes and Values . *Act. Nebaska Symposium on Motivation.*

Roldão, Maria do Céu (1994) . Teoria Curricular: Espaço de Reflexão e Construção do Saber Educativo . In (Ed.) José Tavares. *Para Intervir em Educação* . Aveiro: Cidine.

Rossi, L. (1980) . Doble Efecto (Principio del) . In L. Rossi, A. Valsecchi (dir.). *Diccionario Enciclopédico de Teologia Moral* . Madrid: Ediciones Pauli-

nas.

Sabatelli, E. (1994) . Unitariedad de la Intervención, Unitariedad del Proceso Metodológico . In E. Bianchi (compiladora) . *El Servicio Social Como Proceso de Ayuda* . Barcelona: Ediciones Paídos.

Santiago, R. (2001) . A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional . In I. Alarcão (org.) . *Escola Reflexiva e Supervisão . Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* . Porto. Porto Editora.

Santos, E. M. F. (2000) . *Entre o Ideário e o Projecto Educativo: Olhares de Dentro e de Fora da Escola* . Monografia Policopiada . Évora: Universidade de Évora.

Santos, N. R. (2002) . Prestação de Serviços e Satisfação de Necessidades: Conteúdo e Contexto . *Marketing Industrial.* Brasil. 19.

Santos, N. R. (2002a) . Reflexão Transmitida por E-mail após Seminário Doutoral (sem publicação).

Schön, D. (1987) . *Educating the Reflective Practitioner* . San Francisco.

Schön, D. (1997) . Formar Professores como Profissionais Reflexivos . In A. Nóvoa (Coord.) . *Os Professores e a sua Formação* . Lisboa: Dom

Quixote e IIE.

Serrano, G. (1994) . *Investigación Cualitativa . Retos e Interrogantes.* Vol. I. Métodos . Madrid: La Muralla, S.A.

Serrão, J. e Grácio, R. (org.) (1955) . *Ética, Estética e Metafísica. Breve Antologia Filosófica* . Lisboa: Seara Nova.

Shaver , J.P. e Strong, W (1982) . *Facing Value Decisions . Rational-Building for Teachers . Teachers College* . New York: Columbia University

Siguán, M. (1973) . Prólogo à Edição Espanhola . In W. Bingham e B. Moore . *Como Entrevistar* . Madrid: Ediciones Rialp.

Silva, E. A. A. (2000) . Gestão Estratégica e Projecto Educativo . In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura . *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* . Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, T. T. (2000) . *Teorias do Currículo . Uma Introdução Crítica* . Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2001) . *Educação em Valores . Na Pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico* . Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Spring, M. F.(1974) . *The Development and Validation of and Observation*

Measure of Classroom Influence . Doctoral Dissertation . St. Louis: Washington University.

Strauven, C. (1994) . *Construir uma Formação . Definição de Objectivos e Exercícios de Aplicação* . Rio Tinto: Asa.

Suárez, J. G. (1999) . *Projecto Educativo de Escola* . Lisboa: AEEPC.

Traduction Oecuménique de la Bible (1983) . *Nouveau Testament* . Paris: Les Editions du Cerf.

Trigo, M. (Coord.) (1993) . *Componentes Locais e Regionais dos Currículos* . Lisboa: Ministério da Educação [Cadernos PEPT 2000. Nº 2].

Trindade, V. M. (2003) . Uma Perspectiva Didáctica para o Ensino da Ciências . In P. Costa, J. Chouriço , P. Mendes, A. Neto, e A. Nico (org.) . *Didácticas e Metodologias de Educação . Percursos e Desafios* . Évora: Universidade de Évora . Departamento de Pedagogia e Educação.

Triviños, A. (1987) . *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação* . São Paulo: Atlas (© 1928).

Tyler, R. (s.d.) . *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* . Rio de Janeiro: Editora Globo (©1949).

Unesco (1990) . *Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous . Répondre*

aux Besoins Éducatifs Fondamentaux, Jomtien . In Déclaration Mondial sur l'Education pour Tous (adoptada pela Conferência em 9 de Março de 1990), art. 5, Nova Iorque: Commission Interinstituitions pour la Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous.

Valente M. A. (1989) . A Educação para os Valores . In E. L. Pires, *O Ensino Básico em Portugal* . Rio Tinto: ASA.

Vukovich, A. (1983) . Aptitud. In Rombach (Coord.) . *Diccionario de Ciencias de la Educación* . Madrid: Ediciones Rioduero.

Zabalza, M. (1994) . *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* . Porto: Edições ASA.

Zaragoza, F. M. (2001) . O Habitat Cultural do Homem do Século XXI . In J. Silva e J. Neves (coord) EMRC . *Um Contributo Essencial aos Desafios Educativos* . (1º congresso de Professores de EMRC) . Lisboa: SNEC.

2 - NORMATIVOS APLICÁVEIS

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro.

Lei nº 24/99 de 22 de Abril.

Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro.

Decreto-Lei 211-B/86 de 31 de Julho.

Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei 209/2002 de 17 de Outubro.

Decreto-Lei 7/2003 de 15 de Janeiro.

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho.

Despacho n.º 113/ME/93 de 23 de Junho.

Despacho 60/SEEI/96 de 19 de Novembro de 1996

Despacho 5220/97 de 4 de Agosto.

Despacho nº 21076/2000 de 19 de Outubro.

Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho.

Despacho Normativo 27/97 de 2 de Junho.

Despacho Normativo 30/2001 de 22 de Julho.

Proposta de Lei 47/PROP/2003.