



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

COLÉGIO PEDRO DA FONSECA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Genealogia de um projeto educativo. Estudo
exploratório**

Maria Antónia Morgado Bolrão Ferreira

Orientação:

Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional*

Dissertação de Mestrado

Évora, 2013

Universidade de Évora
Departamento de Pedagogia e Educação

*Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, ramo Administração e
Gestão Educacional*

Maria Antónia Morgado Bolrão Ferreira

Genealogia de um projeto educativo. Estudo exploratório.

Orientação

Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães

Évora, 2013

Dedicatória

Ao João, meu marido e companheiro de um projeto de vida construído a dois, pelo apoio incondicional, em todas as horas e minutos desta viagem;

À minha mãe, pelo seu exemplo de vida, que me ensinou a nunca desistir;

À memória do meu pai, que permanece viva em mim e sempre me acompanha.

Agradecimentos

À orientadora deste trabalho, professora doutora Olga Magalhães, queremos publicamente agradecer a sua competência e clareza de ideias na ajuda à elaboração da globalidade da dissertação, nas preciosas sugestões e correções efetuadas, no trabalho que fomos produzindo e na sua constante disponibilidade para nos atender revelando uma enorme paciência para nos apoiar face às nossas dúvidas.

A todos os colegas que se disponibilizaram a colaborar neste estudo;

Aos meus alunos que pela vida fora me ajudaram a crescer profissionalmente e a viver em constante aprendizagem.

Resumo:

O objetivo geral que norteia este estudo é compreender de que modo o projeto educativo, enquanto documento orientador que aglutina a ação educativa e pedagógica foi desenvolvido, apreendido e operacionalizado numa perspetiva diacrónica numa escola.

Para além de ser um documento legislado e recentemente reforçado na história da política educativa portuguesa, importa conhecer num espaço concreto, como os docentes da escola interagem profissionalmente, como se envolvem, que articulações ocorrem e até que ponto esse envolvimento pode ou não ser embrionário de uma cultura de escola.

É neste “poder” que cada escola detém, que reside a esfera de liberdade, criatividade, organização, através da operacionalização do seu projeto educativo.

O processo é subterrâneo e passa pela apropriação, pela participação e pelo desenvolvimento de um rumo e colaboração pedagógicas, tecida entre todos os seus atores educativos que caracteriza e diferencia as escolas.

Palavras-chave: **projeto educativo/ autonomia/ descentralização/ cultura de escola.**

Abstract:

Genealogy of an educational project. An exploratory study.

The general purpose that guides this study is to understand the way the educational project, as a guiding document that binds educational and pedagogical performance was developed, apprehended and set in action from a diachronic perspective in a school. Besides being a legislated and recently reinforced document in the history of Portuguese educational policy, it is important to understand, in a concrete space, how do the school teachers interact professionally, how do they involve themselves, which interactions take place and to what extent that involvement may or may not be the beginning of a new school culture.

It is within this power that each school holds, that resides the sphere of freedom, creativity, organization, through the setting in motion of its educational project.

It is a subterranean process that involves the appropriation, participation and development of pedagogical paths and collaborations, woven between all of its educational players that characterizes and differentiates schools.

Keywords: Educational Project / Autonomy / decentralization / School Culture.

Índice Geral

| | |
|--|-----|
| Índice de Figuras..... | XII |
| Índice de Gráficos | XII |
| Índice de Quadros | XII |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| Capítulo I..... | 7 |
| 1.1. Evolução do conceito de Projeto..... | 7 |
| 1.2.Do conceito de Ethos ao conceito de cultura de escola..... | 13 |
| 1.3 Contexto legal e normativo | 20 |
| 1.4. Projeto educativo/Autonomia/Localidade | 24 |
| Capítulo II..... | 31 |
| Da construção do primeiro ao último projeto educativo na escola da Malagueira..... | 31 |
| 1. O 1º Projeto Educativo | 31 |
| 1.1. Caraterização sumária do agrupamento de escolas nº1 de Évora..... | 31 |
| 1.2. Finalidades do primeiro projeto educativo na escola da Malagueira | 32 |
| 1.3. As prioridades do 1º projeto educativo | 34 |
| 1.4. Formas de avaliação realizadas | 36 |
| 2. O Projeto Educativo hoje:..... | 37 |
| 2.1. Operacionalização | 41 |
| 2.2. Avaliação e comunicação do Projeto à comunidade educativa | 43 |
| 2.3. Análise comparativa | 45 |
| Capítulo III..... | 49 |
| A Metodologia da Investigação | 49 |
| 3.1.Identificação do problema: | 50 |
| 3.2.Questões orientadoras da investigação | 51 |
| 3.3 Instrumentos de recolha de dados..... | 53 |
| Capítulo IV | 63 |
| Apresentação, Análise Interpretativa e Discussão de Resultados | 63 |
| Considerações Finais | 83 |
| Referências Bibliográficas..... | 95 |
| APÊNDICES..... | 103 |
| ANEXOS..... | 131 |

Índice de quadros

| | |
|--|-------|
| Quadro 1 – Esquema concetual sobre ethos e cultura..... | 13 |
| Quadro 2 – Quadro comparativo da análise dos dois projetos educativos..... | 45-46 |
| Quadro 3 – Documentação analisada..... | 52 |
| Quadro 4 – Listagem de entrevistadas e respetivos quadros..... | 56 |
| Quadro 5 – Análise de conteúdo..... | 64 |
| Quadro 6 – Síntese de palavras chave das entrevistas realizadas..... | 80-81 |

Índice das figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Currículo de tamanho único..... | 27 |
| Figura 2 – Princípios da autonomia..... | 29 |
| Figura 3 – Prioridades do 1º projeto educativo..... | 35 |
| Figura 4 – Passos essenciais à operacionalização do projeto educativo..... | 41 |
| Figura 5 – Linhas orientadoras do método qualitativo adotado..... | 50 |
| Figura 6 – Fatores organizacionais que o projeto educativo desocultou..... | 90 |

Índice dos gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Análise comparativa dos dois projetos educativos da escola da Malagueira..... | 46 |
|---|----|

**“ A verdadeira viagem consiste,
não em buscar novas paisagens,
mas em ter novos olhos.”
Marcel Proust**

INTRODUÇÃO

1.1. Justificação e relevância do interesse pela temática:

A Escola tem um desígnio comum, educar e formar cidadãos, num espírito pluralista.

Mas cada vez mais, perante as transformações e mudanças sociais que nos assolam, e no seio da globalização em que vivemos, torna-se essencial que cada escola descubra a sua “interioridade”, o seu “ethos” e cumpra então outros desígnios, o da sua especificidade. Ser docente do ensino básico no atual contexto educativo em Portugal, significa resistir acreditando que a escola pública ainda faz sentido. Perante as alterações que se avizinham, em que a tendência das políticas de educação, aponta para a transferência de competências da Escola, saindo da alçada do Estado, o que melhor pode salvaguardar uma lógica de organização pedagógica, são os indicadores de qualidade educativa, contextualizados em resultados, processos organizacionais, sustentados por projetos educativos únicos e simultaneamente englobantes.

Assim,

Por projeto educativo da escola entendemos uma outra realidade que, não obstante podermos encontrar na teoria pedagógica alguns vetores importantes da sua fundamentação epistemológica, da sua dimensão antropológica ou, mesmo, algumas indicações pertinentes para a sua construção metodológica e operatória, não se identifica completamente com a noção de projeto presente nesta área. Com a noção de projeto educativo da escola procura-se transpor a vinculação operatória e a ligação direta ao processo ensino-aprendizagem, para se assumir uma postura claramente organizacional (visualizando a escola na sua globalidade). (Costa, 2003:27).

É longo o caminho trilhado no campo da educação, através dos tempos, com vista ao desenvolvimento e à formação do indivíduo. A escola é uma construção social eivada de história.

A escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura. A existência de muitos elementos comuns às escolas atuais resulta, em nosso entender, de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade

organizada (...) tendo em vista a consecução de um determinado projeto de educação.
(Lima, 2008:87)

Neste cenário, a individualidade, só pode ser concretizável num projeto localizado e centrado nas características de cada comunidade educativa, com princípios desenhados de acordo com a problematização diagnosticada: o projeto educativo de escola/ Agrupamento. Enquanto instrumento de autonomia das escolas, o projeto pode ser potenciador de uma melhoria organizacional, do sucesso escolar dos alunos e ser capaz de gerar compromissos entre os vários atores educativos.

Cada escola deverá ter assim a sua própria mensagem, o seu percurso organizacional, o seu rumo que a distingue de tudo o que é comum em todas as outras.

A escola é uma organização com fronteiras flutuantes, com objetivos redefinidos a cada momento e com relações que também se têm de reconstruir continuamente; ela já não é redutível à forma burocrática que a contém. Neste universo diversificado, os atores devem reajustar as suas práticas. (Dubet, 1996:48).

A escola do século XXI vê-se cada vez mais confrontada com a abundância do conhecimento, paralela à própria instituição, e como desafio principal procura estratégias de desenvolvimento do todo o seu processo organizacional e do próprio ensino aprendizagem que possam acompanhar as transformações que ocorrem, adaptando-se e encontrando novas respostas.

Ou seja, a escola vive atualmente perante uma díade a que tem que obrigatoriamente dar resposta: apelo e desafio, vetores dinamizadores que legitimam o futuro e são estruturantes da ação humana.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (Delors et al, 1996:102)

Torna-se assim evidente que é necessário “(...)encontrar meios e critérios para assegurar a adaptação do trabalho das escolas num mundo de rápidas mudanças.” (Machado e Gonçalves, 1991:30).

Torna-se pois pertinente compreender o caminho como a escola se deve organizar, assumindo as suas características, desenvolvendo o seu plano de ação estratégico de acordo com um projeto próprio que poderá despoletar a sua identidade.

É esta interação entre o projeto educativo e a cultura de escola que interessa investigar e descobrir porque investigar é procurar descobrir (Sousa, 2009:11).

O tema escolhido para este projeto é: **Genealogia de um projeto educativo. Um Estudo Exploratório.**

A definição deste tema relaciona-se com a experiência profissional, ao longo dos caminhos e permanências, trilhados por várias escolas do país, num roteiro feito de descoberta, envolvimento, amadurecimento profissional e reflexões constantes.

A utilização do projeto educativo em muitas das escolas que conhecemos, a sua operacionalização, fazia muitas vezes a diferença no modo como cada escola se estruturava e organizava. Como tal, nasceu a ideia em termos de fazer uma abordagem empírica a um projeto educativo em concreto, analisando o seu percurso, as suas intenções, a realidade em que está inserido e as interações que são ou não despoletadas. Em suma, a sua génese, as ramificações que desenvolveu ao longo da sua implementação.

Fazendo a delimitação deste projeto de investigação, foi escolhido o Agrupamento de Escolas nº1 em Évora, onde desempenhamos funções, mais concretamente a Escola EB/JI da Malagueira. O facto de estarmos na escola desde a sua inauguração e termos acompanhado o seu desenvolvimento e crescimento em termos educativos, ainda mais nos motivou para a realização deste estudo.

“Não há possibilidade de aprendizagem, sem um mínimo de ilusão, desejo e motivação.” (Sebarroja, 2001:82).

Fazer a caracterização do problema, implica fazer perguntas para as quais, pretendemos encontrar respostas adequadas que possam ser testáveis ou demonstráveis. Nesta demanda colocam-se as seguintes questões:

Qual o enquadramento social, político e educativo do Projeto Educativo na escola pública?

O Projeto Educativo poderá definir a cultura organizacional da escola?

A operacionalização do Projeto Educativo pode potenciar compromissos entre os atores educativos?

Quais as respostas que o Projeto Educativo pode abarcar para os docentes de diferentes níveis e ciclos de ensino?

1.2. Objetivos da investigação:

Ao desenvolver um projeto de investigação no âmbito do mestrado em administração e gestão educacional, pretendemos concretizar os seguintes objetivos:

Conhecer a evolução do Projeto Educativo na Escola da Malagueira;

Compreender como é feita a apropriação do Projeto Educativo pelos docentes;

Conhecer o processo de regulação e monitorização do Projeto Educativo na Escola;

Identificar elementos facilitadores e elementos opostos à execução do Projeto Educativo na escola da Malagueira;

Analisar o modo como os docentes da escola se envolvem no Projeto Educativo.

De acordo com a temática a tratar e os objetivos definidos, considerámos levar a cabo uma investigação qualitativa. Procurámos a compreensão e não a avaliação, como referem Bogdan e Biklen (1994). A abordagem do tipo qualitativo “ (...) implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação.” (Carmo & Ferreira, 1998:213)

1.3. Organização da dissertação:

Estruturámos o presente trabalho em quatro capítulos e considerações finais que, no seu todo, asseguram a fundamentação teórica e a dimensão empírica do estudo.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico, à revisão da literatura em torno da temática em estudo, o Projeto Educativo, contextualizando e abordando conceitos que lhe são inerentes, compreendendo também o seu enquadramento legal e normativo na política educativa nacional.

A revisão da literatura consiste no desenvolvimento de um texto que sintetiza e integra contributos de diferentes autores sobre a matéria em estudo, estabelecendo ligações entre eles e expondo a problemática comum. Uma revisão da bibliografia de documentos teóricos e empíricos pertinentes permite determinar o nível dos conhecimentos até ao momento, relativamente ao problema em estudo. A revisão da literatura permite assim determinar os conceitos ou as teorias que servirão de referência. (Freixo, 2011:161)

No segundo capítulo apresentamos uma análise diacrónica, com o objetivo de compreender a evolução e o percurso feito entre o primeiro e o último projeto educativo, na escola da Malagueira, através de análise documental, comparando e analisando os percursos

feitos. Trata-se de perceber as diferenças, se houve ou não uma evolução qualitativa, em que moldes e em que domínios.

O capítulo terceiro aborda a metodologia de investigação que seguimos, o estudo exploratório e caracterizam-se os procedimentos da recolha e análise de dados.

No capítulo quarto, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhida através de entrevista semiestruturada, optando assim pela análise qualitativa, elaborando-se análises de conteúdo, especificando-se as categorias e subcategorias e retirando-se inferências, esmiuçadas posteriormente em palavras-chave.

Finalmente, apresentamos um conjunto de considerações finais, concluindo sobre os aspetos mais relevantes que emergiram desta investigação. Referem-se ainda as limitações de estudo e sugerem-se possíveis abordagens, no domínio da investigação empírica.

Capítulo I

Em torno do Projeto Educativo

**“Nós não somos do século de inventar as palavras,
somos sim do século
de reinventar as palavras
que já foram inventadas”
Fernando Pessoa**

1.1. Evolução do conceito de Projeto

Como refere Costa (2003:16) sustentado por vários autores,

O termo projeto vai conquistando os mais diversos sucessos – como instrumento ao serviço de uma nova transcendência (Ardoino,1977 citado por Costa 2003:16), como expressão e concretização da existência e da liberdade humanas (Wahl, 1962 citado por Costa 2003:16), como agente de esperança numa nova civilização (GaraudY, 1976citado por Costa 2003:16), como suporte de uma ideologia de progresso e de confiança na capacidade de intervenção do homem relativamente ao futuro (Carvalho, 1987 citado por Costa 2003:16) – aparecendo, assim, como que envolto em “magia” e portador de promessas suficientes para o tornarem no objeto privilegiado de investimento das expetativas dos atores que se encontram comprometidos com a renovação das práticas sociais, como comenta Barbier ao apelidar a nossa era como “civilização de projetos. (1993 citado por Costa 2003:16).

De acordo com Boutinet (1994 citado por Costa 2003:17):

A história do projeto estrutura-se em função de três momentos fundamentais:

- 1º. Uma longa pré-história: iniciou-se com os projetos de inovação técnica do Renascimento, especialmente os projetos de arquitetura do Quatrocento italiano, passando pelos projetos de sociedade do Século das Luzes, até culminar nas grandes utopias sociais (Fourier, Saint-Simon, comunismo, socialismo) e nos projetos existenciais (Romantismo) próprios da sociedade pré-industrial;
- 2º- Primeira geração: situada por volta dos anos cinquenta, caracteriza-se pela conceção de projetos otimistas, de visão global e que se traduziram em projetos societários que valorizavam a inovação técnica, o desenvolvimento social, a planificação política, em nome de uma nova ordem política, económica e social;
- 3º- Segunda geração: os meados dos anos setenta constituíram um importante momento de viragem na conceção de projetos os quais forçados a acompanhar a situação de crise e o

desenvolvimento do individualismo, assumiram uma postura mais pessimista (enquanto estratégia de resposta à crise) e setorial, dando, assim, origem a um processo de democratização com a proliferação de projetos ao nível do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região.

Assim sendo, nos anos setenta do século passado, o conceito de projeto, associa-se a uma vertente marcadamente organizacional em detrimento das feições globalizantes e coletivas anteriores. (Costa, 2003:18).

Boutinet (1994 citado por Costa 2003:18) identifica quatro elementos essenciais para a definição de projeto:

A obrigação de o indivíduo saber o que quer e o modo como deseja alcançá-lo;

O estabelecimento de uma antecipação da ação; O relevo dado ao ator (individual ou coletivo) como autor do seu próprio projeto; A exigência de criatividade e de inovação.

Com a identificação destes quatro elementos, Boutinet, consegue a seguinte tipologia:

Projetos individuais (projetos de orientação e de inserção do adolescente, projeto de vida, projeto profissional do adulto, projeto de carreira, projeto do reformado);

Projetos de objetos (projeto de edifício, projeto de lei, projeto tecnológico);

Projetos de ação (projeto de formação, projeto de animação, projeto de desenvolvimento comunitário, projeto pedagógico, projeto terapêutico);

Projetos organizacionais (projeto educativo da escola, projeto de empresa, projeto de partido político);

Projetos de sociedade (projeto revolucionário, projeto autogestionário, projeto alternativo).

Remata Boutinet (1994 citado por Costa 2003:19) afirmando que “ (...) os projetos organizacionais de escola ou de empresa procuram aliar a estratégia da direção e a cultura do pessoal. Apresentam-se como uma carta que precisa a identidade da empresa ou visam ações participativas concretas.”

Tendo como base, todo este enquadramento, o projeto educativo surge na aceção de João Formosinho, (citado por Costa, 1991:5)

Como o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola-comunidade educativa, documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova conceção de escola.

O conceito de projeto alia-se à necessidade de uma melhor qualidade de ensino e de responder a problemas identificados através

(...) do envolvimento das escolas e dos seus agentes em planos que trabalhem esses problemas e que, por isso, criem condições para uma formação para todos e uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações. (Cortesão et al,2002:23-24)

A defesa do princípio de que as escolas deverão procurar pautar a sua atuação tendo em conta a elaboração (execução e avaliação) de um projeto educativo próprio constitui uma das ideias básicas que diversas reformas educativas, desenvolvidas a partir da década de oitenta do século passado, em vários países da Europa ocidental, como é o caso de Portugal, têm utilizado para responder às mudanças a introduzir na administração dos sistemas educativos e, conseqüentemente, nas conceções e nos modos de organização e de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (Costa, 2003:29).

Assim sendo, o termo projeto pode significar também um horizonte de futuro: “Na sua aceção mais frequente, o projeto significa dar um sentido à ação transformadora do aqui e agora, mediante uma representação ou esboço antecipatório da obra a realizar.” (Llavador e Alonso, 2000:72). Podendo mesmo transformar-se “(...) num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar um sentido ao nosso destino.” (Barroso, 1992:17).

Em termos educativos, transportam “(...) uma coerência que assenta, sobretudo, na sua capacidade de atração, reguladora e seletiva, dos conceitos – e das inter-relações concetuais – que lhe são mais favoráveis.” (Carvalho, 1998:144).

Não descurando esta evolução do conceito de projeto ao longo da história, é, no entanto fundamental compreender a sua aplicabilidade em termos **socioeconómicos**. Como reconhece Charlot (1994 citado por Costa 2003:32) “(...) esta nova ideologia, que apela ao deus mercado e à liberalização em todas as esferas da vida como mecanismo para a concretização da eficácia, marcou também presença nas políticas educativas.”

Torna-se relevante compreender que a origem dos projetos educativos das escolas deve ser equacionada a partir da conjugação de vários fatores, entre os quais se evidenciam razões pedagógicas (heterogeneidade e diversidade dos educandos) e razões políticas (descentralização e autonomia das escolas), mas, também, razões de tipo económico (que estão na origem dos projetos de empresa). (Costa,2003:48)

Tal como refere Obin (1993, citado por Costa, 2003:51) do mesmo modo que os projetos empresariais foram equacionados como respostas às crises económicas, também os projetos educativos ao desenvolverem-se no seio de movimentos de reforma educacional, surgem como respostas “à crise da organização escolar”.

Estevão (2012:100) refere que

(...)a qualidade total enquanto mecanismo preferencialmente orientado para aumentar a eficiência e a produtividade podem produzir efeitos sociais nefastos. Podem inclusive minar as relações laborais quando produzem excessos de trabalho concentrados num número reduzido de pessoas multiespecializadas, excluindo as restantes.

Tudo isto transposto para o campo da educação, pode privilegiar objetivos muito precisos, descurando ideais educativos, pondo em causa a autonomia profissional dos professores ao colocar o enfoque num ethos cooperativo.

Como afirma Bates (1987, citado por Estêvão 2012:101)

(...) não se podem confinar os atores educativos à simples responsabilização pelos resultados. A reivindicação da gestão da qualidade total valoriza no interior da escola uma visão de progresso e sucesso ligados a uma hierarquia a que se subordinam outras formas de qualidade não privilegiadas. Tudo isto provoca uma manipulação de ideias primas, o primado de altas competências intelectuais em detrimento da qualidade democrática.

Por vezes o significado do processo educativo aliado ao conceito de eficácia e qualidade parece desviar-se dos ideais da cultura, do ensino e aprendizagem e de crenças e valores.

“As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo.” (Costa,1996:131).

No atual contexto socioeconómico e cultural em que nos situamos, assistimos ao paradigma das políticas educativas serem direcionadas para o campo da avaliação e para o modelo de racionalização económica.

Ao longo das últimas décadas ocorreram grandes mudanças no papel do Estado nas políticas da educação pública, especialmente através de entidades transnacionais e supranacionais. Seguiu-se um processo de crescente subordinação da educação aos imperativos da economia no capitalismo tardio e as teorias de organização e lideranças escolares de feição empreendedorista. (Lima,2011:1)

Vive-se a globalização onde os estados e os governos democráticos se integram em dinâmicas comuns, aplicando lógicas de tipo empresarial em termos de produtividade e competitividade.

Conforme descreve Estevão (2012:97) as vantagens desta racionalidade transpostas para a educação são positivas para a regulação da qualidade na área da educação: a competição entre escolas, a publicitação de indicadores de performance e a imagem da escola, as mudanças

operadas na cultura organizacional da escola, pode promover a eficiência e a eficácia das escolas que aliadas a processos de avaliação, de gestão da qualidade aproximam as organizações escolares, nos tempos atuais, de instituições com cariz técnico-racional.

Procurando o caminho para a qualidade de ensino é importante este olhar introspetivo nas escolas, demonstrando como são associados os recursos, a qualidade dos alunos e dos professores, a pedagogia utilizada, provocando e estimulando a construção de instrumentos que validem uma avaliação eficaz. Só assim poderemos conhecer e descrever as oportunidades e os constrangimentos do sistema educativo.

Mas conforme Estêvão (2012:105) “desoculta” e faz submergir o que está por trás deste exacerbar da teoria empresarial na educação, é importante que se considere o seguinte:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (Nóvoa, 1992:16)

E se as escolas são organizações dotadas de uma cultura organizacional complexa em termos científicos e humanos e ao mesmo tempo que se devem adaptar às novas exigências, convém “(...) não reduzir o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu.” (Nóvoa, 1992:16).

Há que acautelar o impacto empresarial no campo da educação enquanto mecanismo preferencialmente orientado para aumentar a eficiência e a produtividade, estando atento a alguns efeitos colaterais: a desprofissionalização no processo de trabalho dos professores, a alienação e a subordinação, em prol de resultados.

Talvez porque a principal força da educação reside, paradoxalmente, na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e espetaculares, nos seus continuados processos de diálogo e convivialidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa ninguém, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja por meio de programas vocacionalistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão. (Lima, 2010:51).

Se diacronicamente nos reportarmos à civilização grega, onde nasceu o conceito de pedagogia enquanto ciência que tem por objeto de estudo a educação, um dos primeiros sofistas, Platão, integrou numa dimensão ética e política, a formação do homem moral vivendo num estado justo, adequado ao seu tempo. Estes pressupostos não estão tão distantes assim,

apesar dos séculos percorridos, da qualidade ética em que deve assentar a temática da qualidade total aplicada ao campo da educação e da escola pública.

Em suma, sem descurar o paradigma em que nos situamos, é importante sabermos interpretar e “desocultar” as intenções e o que está subjacente a culturas organizacionais que se impõem à escola pública, para sabermos adequar, adaptar sem “matar ou subordinar” a educação e a sua nobre ciência, a pedagogia, às exigências e determinações da produtividade. Transpor a qualidade total para a educação, respeitando atores educativos, sem provocar a “crise da legitimidade.”

É neste cenário que a conceção do projeto educativo de escola enquanto processo organizacional permitindo o funcionamento da organização nas suas várias valências, se impõe e faz sentido.

O projeto educativo pode ser “(...) um instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia, define a identidade de uma escola e confere coerência à ação dos diferentes intervenientes.” (Gomes, 1997:27)

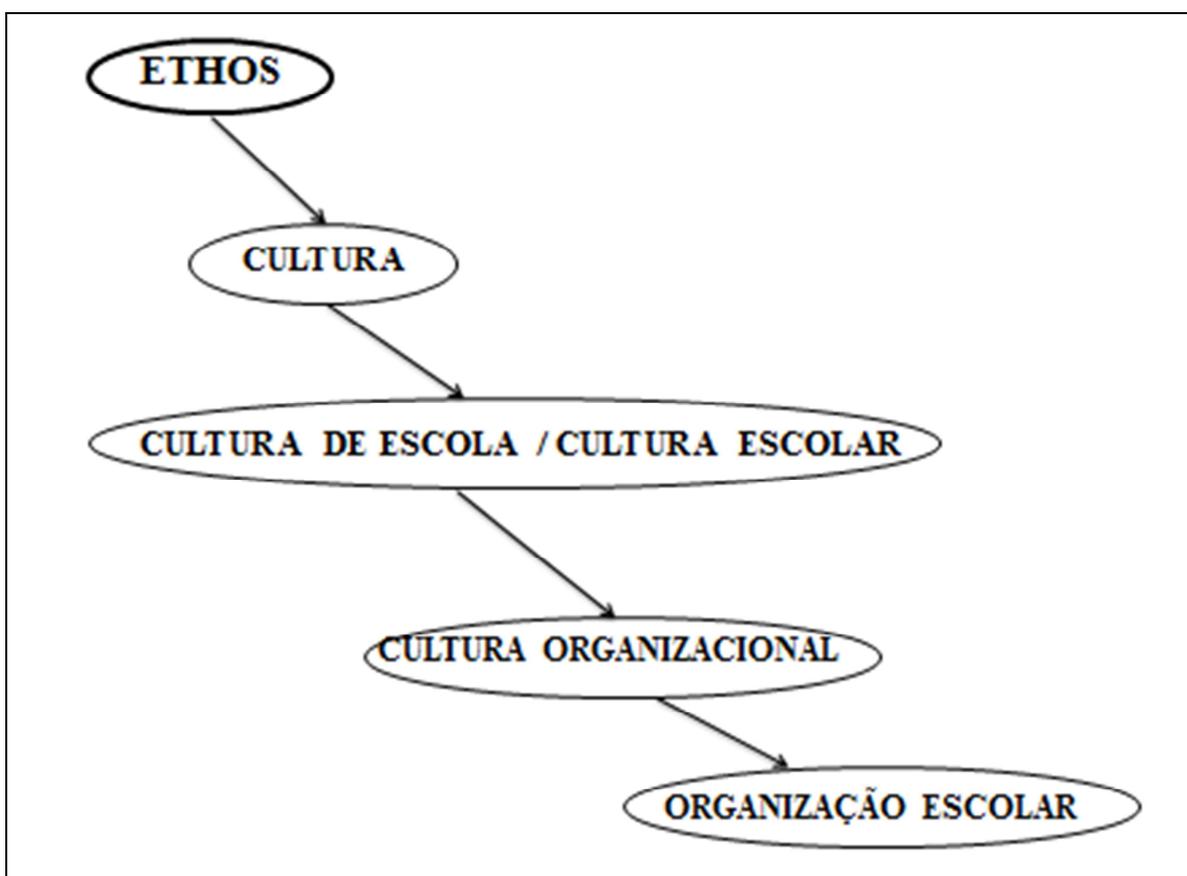
Torna-se necessário que as escolas consigam assumir este instrumento de gestão e organização, como uma janela de oportunidades para a tomada de decisões, de um modo mais autónomo, afirmando a sua diversidade e em simultâneo, a sua individualidade, em conformidade com o quadro legal estabelecido, mas preservando uma certa criatividade.

“Temos sobretudo de aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar. “ (Silva, 1995 citado por Machado, 2006:96)

1.2. Do conceito de Ethos ao conceito de cultura de escola

Para situarmos melhor a compreensão destes conceitos, traçámos um roteiro de análise ilustrado pelo quadro 1.

Quadro 1- esquema concetual sobre ethos e cultura



Fonte: Da autora

Se a escola tem uma cultura, ela é ancestral, porque são os indivíduos que a compõem que a sustentam e a vivenciam. Poder-se-á falar então em Ethos?

A origem da palavra ética vem do grego "ethos" que quer dizer o modo de ser, o carácter. Os romanos traduziram o "ethos" grego para o latim "mos" que quer dizer costume, de onde vem a palavra moral. Tanto ethos (carácter) como mos (costume) indicam um tipo de comportamento propriamente humano que não é natural, o homem não nasce com ele

como se fosse um instinto, mas que é adquirido ou conquistado por hábito. Portanto ética e moral pela própria etimologia, dizem respeito a uma realidade humana que é construída histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem. (Souza s.d.:1)

Nesta perspectiva, o conjunto de hábitos, costumes e ações enquanto característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade, pode entender-se como ethos. Poderá ser um elo, entre os indivíduos que constituem determinadas estruturas?

Diacronicamente, há vida própria nas instituições, há valores que sobrevivem, há crenças e costumes. Logo há cultura, valores compartilhados, sistema de comunicação, de crenças e representações.

Se os indivíduos ao longo dos tempos se organizaram em sociedade, comungando de princípios e ideias comuns, adquiridos e apreendidos que possibilitaram manifestações culturais, de criatividade, de expressão do pensamento, então esta sinergia propaga-se, é evolutiva e existe nos indivíduos e nas instituições.

De acordo com Forquin (1993:1689) “(...)a cultura é descrita como um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano e que constitui como que a sua segunda matriz.”

A cultura atravessa todas as ações do quotidiano, seja na sua influência sobre os costumes, a linguagem, as mentalidades, as atitudes e as crenças. Também na instituição escolar, os discursos, as formas de comunicação, as linguagens presentes, as formas de organização, as práticas, as normas e procedimentos, constituem aspetos fundamentais da sua cultura. Logo podemos inferir que a cultura de escola está eivada de elementos da cultura humana, científica e popular. A própria noção de cultura é indissociável da noção de educação:

“Os sistemas educacionais sempre pretenderam transmitir “conhecimento” ou “cultura” em sentido absoluto, sendo razoável falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural.” (Williams, 2000:184).

Ainda na senda da educação como reprodução cultural, há autores que defendem a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”(Julia, 2001:10)

Assim sendo:

A escola, enquanto instituição (...) coincide, do ponto de vista temporal e histórico, com a emergência dos estados-nação e tem um papel decisivo na sua consolidação e legitimação,

quer através da unificação em termos linguísticos, quer em termos da criação de uma memória comum. (Canário, 2005:106)

Ao longo dos últimos séculos, a escola propaga valores e desempenha um papel integrador dos indivíduos na sociedade.

A escola não se mede nem se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar (...) Não se inscreve num mercado, mas contribui para a promoção da humanidade. (Meirieu, 2005:10)

A par desta “universalidade” e do seu papel socializador, a escola enquanto construção histórica e social tem vindo a individualizar-se, a implementar processos organizacionais que lhe permitem cada vez mais afirmar a sua identidade.

“A escola é uma comunidade, uma entidade viva. Tem a sua personalidade, a sua própria identidade e o seu próprio ambiente. Uma escola é sempre diferente de outra. Cada uma tem as suas próprias especificidades.”(Lafond,1999:11)

É esta capacidade que a escola tem de absorver cultura e depois readaptá-la de um modo próprio que importa focalizar:

“Compreender que a escola não se limita a reproduzir a informação que lhe chega do exterior e consegue pelo contrário adaptá-la, transformá-la e reelabora-a, permitindo um saber e uma cultura próprias.” (Morgado, 2005:75)

Poderemos então falar em cultura de escola ou cultura escolar?

Há várias abordagens que foram feitas neste sentido. Destacamos a análise de três perspetivas:

Perspetiva funcionalista – A escola é vista como um simples veículo transmissor da cultura instituída, que é definida e produzida exteriormente pelo poder político, social, económico e religioso, sem margem para a criação ou inovação.

Perspetiva estruturalista – A cultura escolar é produzida pelo desenho das suas formas e estruturas, ou seja pelo seu plano de estudos, o modo de organização pedagógica.

Perspetiva interacionista – A cultura escolar é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola, em particular. Nesta abordagem, valoriza-se a cultura produzida pelos agentes educativos, as suas relações uns com os outros e com os saberes. (Barroso, 2005:42)

Claramente, a última perspetiva, transforma a escola em produtora de cultura, em vez de mera transmissora dos valores da cultura dos poderes vigentes.

Ou seja, “a escola não se limita a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria uma cultura específica “. (Chervel, 1998 citado por Barroso, 2005:44).

Chegamos então a um ponto de análise que nos é permitido inferir: A escola pode produzir uma cultura própria, através de uma relativa autonomia do sistema educativo, de acordo com cada escola em particular, no modo como se estrutura para além do que está legislado.

E se cada escola tem capacidade para produzir a sua própria cultura, então essa capacidade está relacionada com a organização externa e a sua própria organização interna, entre as normas, o que está legislado e o seu plano de ação, a sua localidade.

“Claramente, o *ethos* organizacional da escola varia e renova-se de escola para escola, de organização para organização uma vez que a interação a que está sujeita, quer pelos seus elementos internos, quer pelos seus elementos externos assim se traduz.” (Antunes, s.d.:3)

CULTURA ORGANIZACIONAL:

Vimos que o conceito de cultura de escola implica a existência em cada escola de variáveis organizacionais, relações específicas entre os atores educativos que relativizam a aplicação de modelos culturais dos poderes vigentes, vindos do exterior.

Se quisermos ser mais concisos,

a cultura de escola depende de uma variável independente e externa, reflexo dos traços culturais da sociedade e de uma variável dependente e interna, onde a cultura é construída no interior da organização embora com influências do exterior, com idiosincrasias que lhe conferem uma identidade organizacional própria. (Torres, 2006 citado por Lima, 2006: 136-186)

A escola detém uma dupla faceta:

“Por um lado vive o locus de reprodução (é transmissora de padrões culturais previamente definidos); Por outro lado vive o locus de produção normativa e cultural (consegue produzir cultura dentro dos padrões vigentes).” (Lima, 2006:144)

Tudo nos leva a crer que a cultura organizacional é palco de uma dialética constante entre a lógica teórica e científica e a lógica normativa da ação.

O conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de 70 do século passado e reflete esta relação entre a cultura interna, enquanto conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos elementos de uma organização e a cultura externa, conjunto de variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade.

Cultura é o domínio simbólico, integrado por crenças, assunções, valores, ritos e artefactos, construído historicamente através de um processo conflitual e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal. (Sarmiento, 1994:90)

Existe então um macrosistema de ensino e um microsistema centrado na organização de cada escola?

Existe uma dualidade entre as decisões centrais e as práticas locais, as identidades próprias de cada escola?

Embora não exista uma definição consensual desta “cultura de escola” e ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (Barroso, 2005:56)

Pode-se ainda estabelecer uma relação entre cultura de escola e a dinâmica da educação.

Cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados pela educação (...) a cultura, quer enquanto processo, quer enquanto produto, tem uma exigência de continuidade (...) a continuidade do processo e preservação dos bens estão interligados e fornecem a motivação básica para a comunicação interpessoal, seja no sentido horizontal ou vertical. É por isso que a cultura não sobrevive a não ser no meio social. (Romanelli, 1995: 20-21)

A cultura de escola pode gerar sentidos, como afirma Morgado (2005:75) “(...) a cultura de escola traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir.”

Organização escolar, um novo paradigma?

A organização escolar tem sido palco de mudanças e transformações que ocorrem no seu seio de um modo gradual:

A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspetivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma perceção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. (Nóvoa, 1995: 15).

Existem fatores relativos aos processos organizacionais na escola: orientação pedagógica, expectativas face ao processo de ensino aprendizagem, relações entre os vários agentes educativos, que articulados, podem causar impacto e efeito, visíveis nos resultados dos alunos em cada escola. Este ethos face às diferentes respostas educativas que cada escola desenvolve e assim produz a sua própria cultura, é alvo de estudos vários desde a década de oitenta. Importa lembrar que “o conceito de cultura organizacional envolve as formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma organização.” (Firmino, 2009:57)

Sem dúvida que a escola é uma organização muito específica, complexa, que tem de ser analisada enquanto espaço cultural detentor de uma organização interna e externa. Aliás, a sua relação com a cultura foi sempre um denominador comum a vários olhares e abordagens:

“A escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu), ou a ação cultural para a libertação (P. Freire) (...) Mas falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola, e da pertinência de uma ação educativa que procura novas vias para se exprimir.” (Nóvoa, 1992:32)

Será então importante ter em conta a localização de projetos consonantes com a realidade das escolas, onde os vários atores educativos e sociais possam ser chamados a intervir?

Será então importante o enfoque no estabelecimento de objetivos e dinâmicas de ação partilhadas que envolvam os vários intervenientes na orgânica da escola?

Será então importante alicerçar a colaboração efetiva dos intervenientes da comunidade educativa em torno de um projeto comum?

Será então importante a existência de perspetivas pluralistas e multiculturais, com o compromisso de produzir consensos?

Será então importante a cada escola assumir o seu ethos e a sua identidade em prol de princípios e valores com os quais se identifique, atendendo à sua realidade local e à comunidade onde se insere?

“A identidade, portanto, deve ser construída. É este, provavelmente, o conceito mais importante, quando nos referimos ao processo educativo exigido pelas mudanças sociais atuais.” (Tedesco,2008:51)

Será também importante perceber se existe “(...)uma entidade designada como cultura dos professores que caracteriza globalmente a atividade docente ou se existe uma multiplicidade de culturas.” (Loureiro, 2001:92)

Com estas questões abrem-se caminhos para novas demandas e importa fulcralmente compreender:

A importância de focalizarmos o sistema de administração da educação e das escolas como um “sistema policêntrico”, que se constitui como sujeito e objeto de produção cultural na medida em que enquanto construção simbólica e cultural, e sobretudo no plano de ação, não é tanto o centro que edifica ou constrói as periferias, mas estas que, ao serem assumidas como centros de ação educativa concreta, por atores concretos, confirmam e reinventam, a existência do centro. (Lima, 1999 citado por Torres, 2006:156)

Logo, abrem-se caminhos ao desenvolvimento de projetos localizados e centrados em realidades contextualizadas.

Que desígnio pode a Escola cumprir no futuro, a partir de instrumentos de autonomia como o Projeto Educativo?

A atenção dos reformadores escolares tem-se deslocado da ideia de grandes reformas estruturais ou curriculares, às quais é hoje reconhecida pouca capacidade para renovar as práticas, para a ideia de introdução de pequenas inovações precisamente no domínio onde os problemas são identificados, isto é, o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar (...) e estimula a introdução, pelos atores locais, de inovações que alterem o instituído. (Formosinho, 2009:69-70).

1.3 Contexto legal e normativo

De um modo submerso este conceito, Projeto Educativo de Escola, encontra-se alicerçado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Artº 43), quando são referidos os princípios de democraticidade, participação dos vários implicados no processo educativo, interligação comunitária, descentralização e desconcentração dos serviços, mas ainda sem diploma próprio a esta data.

A defesa do princípio de que as escolas deverão procurar pautar a sua atuação tendo em conta a elaboração (execução e avaliação) de um projeto educativo próprio constitui uma das ideias básicas que diversas reformas educativas, desenvolvidas a partir da década de oitenta em vários países da Europa Ocidental, como é o caso de Portugal, têm utilizado para responder às mudanças a introduzir na administração dos sistemas educativos e, conseqüentemente, nas conceções e nos modos de organização e de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (Costa, 2003:29)

Estas premissas surgem mais específicas e alusivas ao Projeto Educativo no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, conferindo-lhe assim uma importância fundamental, conforme é proclamado no seu preâmbulo:

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

Um avanço significativo consubstancia-se com o Decreto Lei 172/91 de 10 de Maio. É aprovado o novo modelo de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário. Concretizam-se princípios de descentralização e participação, quando é referido no seu preâmbulo a prossecução de objetivos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e formação de projetos educativos próprios.

No entanto este Decreto-Lei apenas se aplica a um conjunto de escolas que se enquadram neste novo modelo.

O diploma não chega a ser generalizado porque, entretanto, foi revogado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.

Neste novo decreto valoriza-se explicitamente a identidade de cada escola através do seu projeto educativo: “A conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos na valorização dos diversos intervenientes no processo

educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.”

Tal como é referido no preâmbulo deste diploma legal:

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

De acordo com Grade (2008:39)

O Projeto educativo surge no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº24/99, de 22 de Abril, como referência para a afirmação do poder da autonomia da escola. É no atual Regime de Autonomia, administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário que se apresenta, com objetividade, a dimensão do projeto educativo.

Também o Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, salientando o papel “da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo”- Artº 3º, alínea g).

Subjacentes ao projeto de gestão flexível do currículo, e numa lógica da autonomia das escolas, estiveram também os Despachos nº4848/97, de 7 de Maio e o nº 9590/99, de 14 de Maio que antecederam o Decreto Lei anteriormente citado.

O Projeto educativo aparece assim, mais consolidado e com um papel determinante na organização da escola.

Na primeira década do século XXI, o projeto educativo é então proclamado como “ O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” Decreto-Lei nº 75/08 (Artº9,ponto 1).

Ainda neste decreto-Lei, o conceito de autonomia é mais abrangente:

“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” Artº3, nº1.

É visível a relação entre autonomia e projeto educativo, que nos aparecem aliados nos normativos.

A relação (...) entre os conceitos de autonomia e de projeto educativo e a comunidade educativa, advém do facto de esta estar representada nos órgãos de administração e gestão escolar e faz com que o projeto educativo assuma um papel de eixo que articula a autonomia com a participação comunitária, em todo o processo de descentralização que decorre da Constituição da República e da Lei de bases do Sistema Educativo. (Grade, 2008:43)

Mais recentemente com a publicação de diplomas legais que regulamentam a avaliação de desempenho docente, o projeto educativo surge como elemento de referência: “Consideram-se elementos de referência da avaliação os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do Agrupamento de escolas ou da escola não agrupada.” Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, Artº 6, alínea a).

Esta regulamentação coloca-o no cerne da dimensão avaliativa dos docentes, conferindo-lhe um papel orientador, potenciador de imprimir um rumo próprio a cada escola, destacando-o entre os outros documentos estruturantes da vida de uma escola, nomeadamente o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Também na avaliação de desempenho docente dos diretores, a concretização dos objetivos consagrados no projeto educativo é um dos indicadores da sua avaliação, conforme é regulamentado na portaria nº266/2012 de 30 de Agosto:

(...) a avaliação do desempenho dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, bem como dos diretores dos centros de formação de associação de escolas, tem por referência dois grandes tipos de parâmetros: os compromissos assumidos e as competências de gestão evidenciadas. Neste quadro, os primeiros integram uma “carta de missão” definida no início do mandato, na qual se explicitam de modo claro e objetivo os grandes compromissos que se pretendem concretizar durante a vigência do mandato, designadamente, os resultados a alcançar no quadro da concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades ou do plano anual ou plurianual de formação, bem como da gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais.

Atualmente fala-se em reforço de autonomia e em reforço do projeto educativo, como justificativos da eficácia, da melhoria de resultados e em última instância da reorganização da rede escolar e da agregação de escolas, conforme pode ser lido no preâmbulo do Decreto Lei nº137/2012 de 2 de julho:

Assente neste quadro programático e na experiência adquirida no decurso da vigência do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº224/2009 de 11 de setembro, o Governo pretende promover a sua revisão com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.(...) O aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério de Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos.

E ainda “Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.” Artº 6º, alínea a) do Decreto Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

É marcante esta articulação entre a coerência do projeto educativo, como garante da qualidade das escolas.

“Estas medidas decorrem da tendência em adequar o funcionamento das instituições educativas aos desafios que se lhes deparam, divergindo do sistema de administração e gestão educativa burocrática e centralizada.” (Grade, 2008:36).

Embora o fim último da escola, enquanto instituição seja o de administrar, num conceito abrangente: administrar a educação, a formação, os recursos humanos e materiais, como tal é necessário que o faça com eficácia.

“Administrar é uma ação humana que consiste exatamente em prosseguir certos objetivos através do funcionamento da organização.” (Caupers, 2000:31).

1.4. Projeto educativo/Autonomia/Localidade

Descentralização versus autonomia

Surgem debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia na gestão democrática das escolas, o que incita a novas abordagens da escola, valorizando o conhecimento da organização escolar que se pretende modificar e não a socialização conformista e burocrática, isto é, valorizando o primado da pedagogia sobre a burocracia. (Formosinho J. *et al*, 1986: 106).

Neste contexto surge uma nova atitude nas políticas educativas, um incentivo à construção da autonomia na escola a partir da realidade em que se insere, como resposta aos desafios da mudança. Trata-se de um reconhecimento daquilo que as escolas poderão (ou não) gerir de acordo com os seus projetos educativos.

É a “localidade” das escolas que surge regulamentada no Decreto-lei n.º115-A/98:

A conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Assim sendo, o Projeto Educativo de escola significa:

Passar de uma “lógica estatal” para uma “lógica comunitária” na definição do serviço público de educação (opção política); Uma construção da autonomia relativa (forma de auto governo); Uma atitude face ao futuro (desejo de mudança); Um processo de planeamento (definição de uma estratégia); Um modo de coordenar a ação (gestão por objetivos) .(Barroso,2005:129)

Já no século XXI, com a publicação do Decreto-lei n.º 75/2008 surge consagrado como:

Projeto Educativo o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Art.º 9.º, ponto 1, alínea a).

Mas embora esta cultura de participação e gestão autónoma de âmbito regional e local, tenha vindo a surgir na legislação de um modo “aditivo”, desde a Lei de Bases do Sistema

Educativo, passando pelo Decreto-lei nº 115-A/98 e finalizando com o Dec. Lei nº 75/08, existem ainda muitas assimetrias. O facto de se falar em descentralização nos preâmbulos da lei, não é corolário da não existência de constrangimentos na prática, permitindo “(...)destacar um conjunto de inconsistências na relação entre o plano jurídico-normativo e o “plano de ação” no contexto da ação organizacional onde as práticas são atualizadas”.(Flores 2005:18).

De acordo com Fernandes (2005:59) “A autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição”. O mesmo autor faz distinções entre “autonomia política”, que pressupõe auto governo, “autonomia sociológica” que implica identidade social e cultural e a partilha de interesses e recursos e a “autonomia escolar” que implica iniciativa ao nível pedagógico, educativo e administrativo. Assim sendo, conclui o autor que a autonomia escolar não é o resultado de uma concessão política mas sim um processo de construção e apropriação onde as escolas definem a sua identidade.

Sendo a autonomia uma questão relevante que parece estar intimamente ligada ao conceito de Projeto educativo é fulcral compreender como tem sido concretizada na escola pública portuguesa.

Como questiona Rodrigues (2010:11) a quem pertence a escola pública, quais devem ser as responsabilidades do Estado, dos professores, das comunidades educativas locais e dos pais?

A autonomia da escola concretiza-se no seu projeto educativo. O projeto educativo da escola não pode ser concebido apenas em relação com a ideia de soberania e fechamento autárquico, mas sobretudo com a ideia de interdependência, de abertura e de interação com entidades produtoras de iniciativas e projetos de carácter educativo e pedagógico. (Formosinho, 2010:148)

Os caminhos da autonomia, fazem-se muitas vezes a par da descentralização, como alternativa ao “centralismo” dos modelos de gestão pública e estatal. Estas medidas de descentralização passam pela “(...)formulação explícita de metas, elaboração de planos estratégicos para identificar prioridades de desenvolvimento, avaliação de resultados, controlo de qualidade”. (Barroso,2005:97).

Mas esta autonomia e descentralização têm as suas limitações e constrangimentos “(...)não resulta apenas da outorga formal e legal de um poder e de uma liberdade mas também do uso que cada indivíduo, cada grupo, cada organização ou cada coletividade faz desse poder e dessa liberdade”. (Formosinho, 2010:91).

É precisamente neste “poder” que cada escola detém, que reside a esfera de liberdade, criatividade, organização e gestão, através da operacionalização do seu projeto educativo.

De acordo com Loureiro (2005:53), funciona “como um documento de cariz pedagógico, que deve ser construído com a participação e recurso da comunidade educativa, estabelecendo uma identidade própria, em conformidade com o quadro legal”.

Ou como afirma Macedo (1993:3)

Entendemos, por Projeto Educativo de Escola, aquele que traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construída na gestão de tensões positivas entre princípios e normas nacionais e, princípios, objetivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola.

Poderemos então afirmar que a construção de um projeto educativo de escola implica uma conceção de escola e de ensinamentos subjacentes a uma dada cultura organizacional.

É um processo lento, interativo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia da própria escola. “A cada escola a sua ambição, o seu projeto!” (Barroso, 2005: 126).

É na dualidade entre a autonomia da escola para construir projetos de acordo com as suas realidades e o cumprimento de currículos nacionais, que reside a essência e a relativa liberdade de cada escola em afirmarem a sua identidade.

Reporta-se a um binómio curricular que suplanta o modo único de trabalhar com o currículo nas escolas: por um lado, temos currículos nacionais, orientados para competências a alcançar na e pela escola e por outro lado, a autonomia das escolas para construir os seus currículos ou projetos curriculares de acordo com os contextos socialmente muito diferenciados, em que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional. (Roldão, 2003:9).

É assaz pertinente verificar a relação existente entre autonomia curricular/autonomia de escola e projeto. Por um lado verificamos:

A possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere. (Morgado, 2003:339)

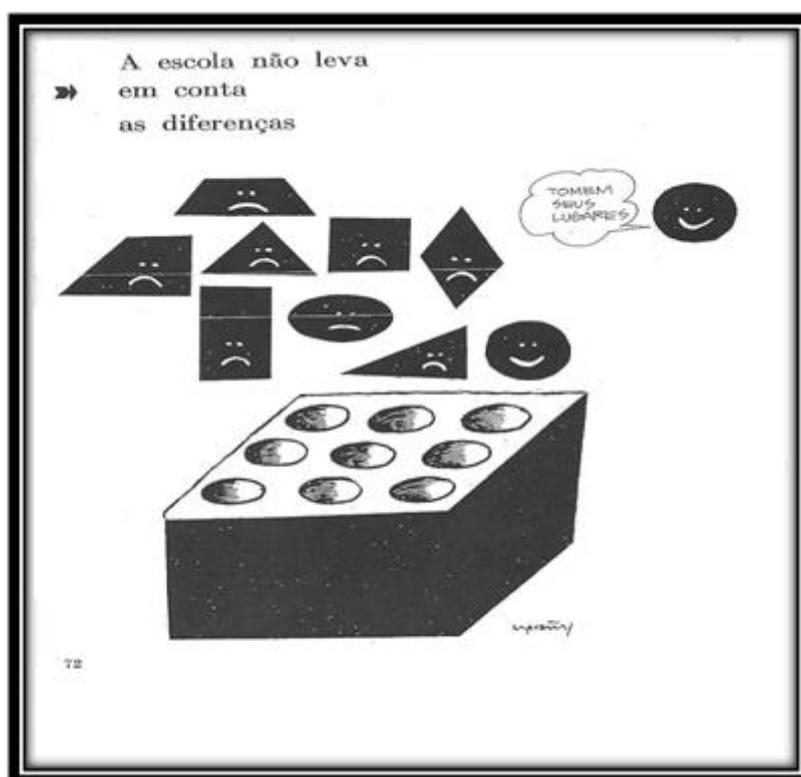
E ainda, como refere Morgado e Paraskeva (2000:31)”(...)extrapolam das suas práticas para a construção do seu próprio quadro teórico. Ou seja, é a realidade que extrapolam para a conceção do currículo como projeto, como prática deliberativa, com processo colegial”.

E por outro, de acordo com o conceito de autonomia da escola.

A autonomia de escola, enquanto unidade social, e não enquanto mera unidade administrativa, implica uma coesão entre os diferentes elementos dessa organização, ou seja, implica que alunos, professores, outros trabalhadores da escola, pais e outros elementos da comunidade educativa se envolvem num projeto que tem objetivos comuns, embora participações diferentes, por parte de cada um desses intervenientes. (Leite, 2003:92).

Apesar de se ter feito um longo percurso na política educativa nacional, convém nunca esquecer a expressão sobejamente conhecida de Formosinho “o currículo de tamanho único” como entrave aos caminhos da autonomia (Curricular e de Escola).

Figura 1- “Currículo de tamanho único”



Fonte: Harper,1984:72

Refira-se ainda, a dualidade do projeto educativo enquanto documento representativo da política educativa nacional e documento que define a política interna da escola:

Desde logo, importa sinalizar a definição do projeto educativo como locus de assunção de valores e de (meso)políticas educativas, o que lhe confere características de documento político. Com efeito, na conceção de um projeto educativo, enquanto expressão de princípios gerais e de orientações normativas, espera-se encontrar a referência explícita a um conjunto de valores, relativamente coerente, que contribua para caracterizar algumas das opções estratégicas de uma determinada escola ou área escolar. (Estêvão, 1996:29)

É preciso não esquecer que cabe também à escola um papel importante na determinação da sua política educativa interna. Saber criar dinâmicas e articulações entre os vários atores educativos, gera vida própria. “(...)Porque na dúvida ou no vazio, á a recentralização que se faz – o poder central toma conta imediatamente do vazio ou, havendo alguma dúvida, é o poder central que recentraliza”. (Azevedo, 2007:140).

A escola ao defender o conceito de autonomia, defende paralelamente o conceito de liberdade e de maior inclusão na sociedade democrática. “(...)Ao falarmos de autonomia(...)estamos a falar de mais participação, de mais democracia, de mais liberdade e de mais igualdade. É disso que estamos a falar, porque são valores centrais para o desenvolvimento das nossas sociedades (...).”Azevedo, 2007:143)

É pois indissociável a ligação entre autonomia e democracia. E estes dois conceitos são cada vez mais, fatores primordiais quer na educação, quer na vida em sociedade:

Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia e que permita levar a bom termo uma ação comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social.(...)trata-se de uma criação contínua, que apela à colaboração de todos. Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia. (Delors et al, 1996:54).

A Participação democrática faz emergir o conceito de autonomia nas escolas.

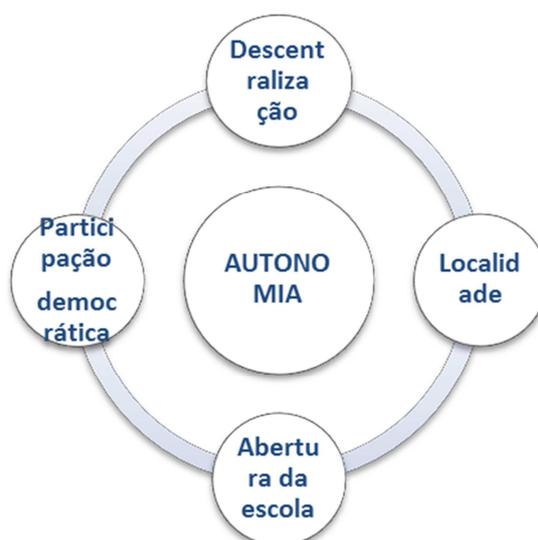
“O fundamento invocado para a autonomia da escola é, pois, a causa política da participação democrática e da abertura da escola à comunidade local”.(Formosinho et al,2010:58).

No entanto, a autonomia é um processo que também se constrói e é necessário cuidar:

“A autonomia da escola, apesar de constituir um patamar superior no exercício da gestão, não é um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas”. (Formosinho et al, 2010:66).

As escolas têm que estar capacitadas para fixarem as suas metas, os objetivos que pretendem atingir, avaliando com eficiência o seu percurso.

Figura 2- Princípios da Autonomia



Fonte: Da autora.

E na génese encontramos princípios elencados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE):

De igual modo, a Lei de Bases enuncia como princípio organizativo para o sistema educativo a descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações educativas de forma a “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes (Artº 3º, alínea g) (Formosinho et al, 2010:58).

As linhas de reflexão que serviram de fio condutor às ideias subjacentes neste capítulo “Em torno do Projeto educativo” visaram analisar a polissemia que a noção de projeto contem, em termos sociais, económicos, culturais, políticos e educativos, compreendendo os seus múltiplos significados.

Através de uma contextualização teórica, analisámos os elos de ligação entre alguns conceitos: ethos, cultura, cultura de escola, cultura organizacional, com o intuito de obter uma melhor compreensão da organização escolar, dos seus domínios de funcionamento e dos seus instrumentos de gestão e autonomia.

Os suportes normativos em que assenta o projeto educativo não foram descurados e conclui-se este capítulo com uma abordagem aos conceitos de autonomia, descentralização consubstanciados na especificidade de cada escola, através do projeto educativo.

Capítulo II

Da construção do primeiro ao último projeto educativo na escola da Malagueira

**“Somos historiadores do nosso tempo,
os nossos projetos são fontes históricas,
por isso os projetos têm memórias
e saberes acumulados.”**

Anónimo

1. O 1º Projeto Educativo

1.1. Caracterização sumária do agrupamento de escolas nº1 de Évora

O agrupamento nº1 de escolas de Évora é um agrupamento vertical constituído pelos seguintes pólos:

escola sede: escola EBI/JI da Malagueira

escolas de 1º ciclo: EB1 da Cruz da Picada/ EB1 da Srª da Glória/ EB1 da quinta da Vista Alegre/ EB1 de Valverde

Jardins de Infância: jardim de infância da Malagueira/ jardim de infância da Cruz da Picada/ jardim de infância de Valverde.

Este agrupamento de escolas foi criado em 2004 nos termos do nº4 do Artº8º do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, por proposta da DREA. A escola sede (EBI/JI da Malagueira) foi inaugurada no mesmo ano.

É de referir que todos os pólos do Agrupamento se situam na mesma freguesia da cidade de Évora – freguesia da Malagueira – à exceção da Escola EB1 e jardim-de-infância de Valverde (freguesia de Valverde) sita a 12Km de Évora e com características rurais.

A freguesia da Malagueira é amplamente pensada e discutida enquanto contexto de intervenção prioritária em diferentes eixos de desenvolvimento da cidade, do concelho e mesmo do próprio distrito de Évora. Na base desta imagem pública estão problemas sociais antigos, complexos e de certa forma “enraizados” (pela cristalização intergerações), mas também problemas contemporâneos que parecem emergir na freguesia. Uns e outros “alimentam-se” desde logo da própria multicausalidade que os determina e da “fragilidade” que impõem à freguesia, estando documentados em diversos estudos e diagnósticos (Censos 2001; projeto Pares; Diagnóstico Social de freguesia).

Realidades como as múltiplas pertenças comunitárias das suas populações, a grande heterogeneidade socioeconómica e sociocultural das mesmas criam condições específicas na comunidade envolvente que permitem a emergência de uma população escolar multicultural e de estratos socioeconómicos com grandes amplitudes. (Projeto Educativo Rumos e Práticas. Com Sucesso, 2009/2013:6)

Estas questões foram determinantes na adoção por parte do agrupamento de escolas nº1 de Évora de um plano e de um projeto de intervenção inclusivo que procura encontrar respostas diversificadas e adequadas às especificidades da população escolar que serve (obrigatoriamente sensível e de risco), capazes de possibilitarem instrumentos de resposta quotidiana aos problemas educativos e, não raras vezes, sociais.

A envolvente familiar dos alunos do agrupamento deve ser contextualizada no âmbito de uma problemática cultural e socioeconómica com baixos índices de escolaridade, níveis elevados de desemprego, situações de pobreza extrema e inúmeras famílias cuja única fonte de rendimentos é o rendimento social de inserção, para agregados familiares, em média, superiores a três pessoas.

1.2. Finalidades do primeiro projeto educativo na escola da Malagueira

Logo de início, quando o primeiro projeto educativo foi elaborado em 2005/2006, a grande preocupação que norteou o Conselho Executivo em gestão foi “ a construção de um projeto educativo de escola que fosse benéfico e funcional para a comunidade educativa, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades e aberto à comunidade” (DIIQUE, 2006/2009:27).

O projeto intitulava-se DIIQUE, Desenvolvimento integrado da Igualdade e Qualidade. Afirmava-se no seu preâmbulo que

O agrupamento de escolas nº1 de Évora, concebeu este projeto próprio com o objetivo de resolver os problemas da comunidade (insucesso e indisciplina) e contribuir para o aproveitamento máximo das potencialidades dos alunos e para o desenvolvimento da sua vida pessoal.

Numa clara preocupação de organizar e definir orientações precisas, já numa lógica de agrupamento vertical de escolas “procurou-se definir um conjunto de princípios e objetivos que permitam aos diferentes intervenientes do processo educativo dos vários níveis e ciclos de ensino, adotar estratégias e métodos que contribuam para a concretização do mesmo.” (DIIQUE, 2006/2009:27).

Logo, as finalidades deste primeiro projeto educativo focalizaram-se numa caracterização bastante completa do meio envolvente, onde este agrupamento de escolas se situa e foram delineadas, de acordo com o seu público alvo, alunos e famílias, um conjunto de estratégias de resolução para todos os níveis e ciclos de ensino.

Relembremos que à data, este era um agrupamento recém-formado, sendo a escola da Malagueira (escola sede) de construção recente (foi oficialmente inaugurada no dia 19 de novembro de 2004). Compreende-se que nesta etapa, as preocupações existentes fossem de cariz social, de integração, entre públicos e realidades sociais bastante assimétricas. Imperava a necessidade de construir diálogos e pontes de comunicação.

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso), dos laços sociais. Espera-se no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional. A escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito da sua personalidade (Delors et al, 1996:67).

Note-se que a escola sede situa-se no meio de duas realidades sociais opostas: de um lado o bairro da Malagueira e bairro da Cruz da Picada, com famílias socialmente desfavorecidas e mais carenciadas e do outro, o bairro da Vista Alegre, com famílias com realidades opostas: maiores índices de escolaridade e maiores rendimentos. Perante este contexto, a prioridade foi integrar, acolher, harmonizar, conhecer a comunidade. Daí que neste primeiro projeto educativo não se encontrem linhas de ação estratégico-pedagógicas explícitas. Vivia-se uma fase de arranque da escola e do agrupamento. A necessidade era compreender e conhecer. “Não será possível elaborar nenhum projeto (...) sem o conhecimento da realidade que a ele se refere, isto é, sem conhecer o campo em que se quer intervir”. (Estrela, 1994:13).

No entanto existiam já algumas intenções de cariz pedagógico contidas no primeiro projeto educativo (DIIQUE, 2006/2009:26):

O QUE QUEREMOS SER?

Uma Escola Promotora de Sucesso Educativo

Prioridades e Objetivos do Projeto Educativo

Tendo como princípios orientadores a Defesa da Integração, da Igualdade e Qualidade na Educação o Projeto Educativo propõe - se aos seguintes objetivos: 1- combater o insucesso/ abandono escolar; 2- promover a inclusão dos alunos com NEE; 3- desenvolver atitudes de Cidadania e Formação Cívica; 4- diminuir os níveis de Indisciplina e Agressividade; 5- desenvolver Hábitos de Estudo e Métodos de Trabalho e 6- desenvolver o Trabalho Colaborativo na Comunidade Educativa.

Inclusivamente, foram delineadas metas a atingir em relação à diminuição do insucesso escolar:

No ano letivo 2007/2008 propomos, como meta a atingir, uma redução de cerca de 2% a nível do insucesso escolar do 1º ciclo (2006/2007 – 8,1%; 2007/2008 – 6,1%); no 2º ciclo, sendo a taxa de insucesso escolar de 9,4%, propomos uma redução de aproximadamente 3% até ao ano letivo de 2008/09; no 3º ciclo, sendo a taxa de insucesso de 10,3% deverá também sofrer uma redução de 3,5%. (DIIQUE, 2006/2009:30).

1.3. As prioridades do 1º projeto educativo

No primeiro projeto educativo valorizou-se a caracterização social e económica da comunidade educativa; a caracterização da população escolar e respetivas famílias; a caracterização dos grupos turma de vários níveis e ciclos de ensino em termos de género e de faixa etária; a caracterização do pessoal docente e não docente do agrupamento: número de docentes contratados e de quadro, número de assistentes operacionais contratados e de técnicos; os problemas existentes em termos de recursos materiais e humanos; estratégias de resolução de acordo com os vários níveis e ciclos de ensino, ou seja estratégias espartilhadas por setor sem articulação entre si e a fixação de metas com vista a reduzir o insucesso escolar.

Se atentarmos nas afirmações de Barroso (2005: 126-127) o projeto educativo deve ser entendido “como um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados. Enquanto processo, apresenta uma dimensão de “construção social” e, enquanto produto, um “processo de planeamento”.

Assim sendo o que não se encontra neste primeiro projeto educativo é a planificação, um plano de ação com atividades concretas desenhadas para colmatar eventuais lacunas e promover a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, as estratégias pensadas encontram-se arrumadas por níveis e ciclos de ensino, (o que se compreende numa primeira fase) e não estão contidas numa unidade de ação educativa, isto é não engloba eixos de intervenção/ação orientados para objetivos gerais e específicos, que centrem os processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências dos alunos.

“O projeto educativo apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa”. (Costa, 2003:53)

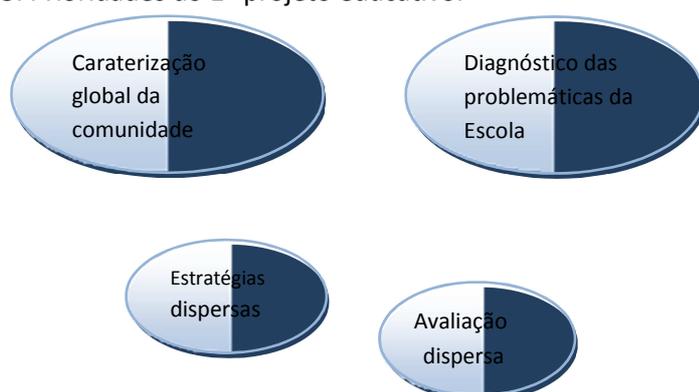
A construção deste primeiro projeto foi perspectivada numa lógica de agregação de vários níveis e ciclos de ensino sem articulação entre si, daí a ausência de uma ação globalizadora e articulada.

Toda a estrutura deste primeiro projeto educativo centra-se numa caracterização exaustiva do meio, da população escolar e das respetivas famílias, do pessoal docente e não docente. Define as prioridades e os objetivos, com estratégias de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, estratégias para desenvolver atitudes de cidadania e formação cívica, estratégias para diminuir os níveis de indisciplina e agressividade, para desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho. Todas as estratégias apresentadas estão dispersas por níveis e ciclos de ensino.

O primeiro projeto educativo da Malagueira, DIIQUE, congregou à sua volta todos os projetos implementados e é com eles que existe uma articulação insinuada no documento (Anexo 1).

A má utilização do projeto educativo enquanto instrumento de melhoria do estabelecimento de ensino radica na indefinição de princípios, orientações e valores da escola, o que virá mais cedo ou mais tarde, a condenar o próprio projeto a um acumular de atividades sem estratégia. Corre-se assim o risco de se chegar à situação em que o projeto educativo se reduz a um mero plano de atividades. (Sarmento, 1993:29).

Figura 3: Prioridades do 1º projeto educativo.



Fonte: Da autora

1.4. Formas de avaliação realizadas

A avaliação é um processo fundamental na escola, enquanto organização habilitada para decidir grande parte dos desafios educativos.

A necessidade de avaliar internamente o projeto educativo de escola torna-se imperativa.

Por um lado, o estabelecimento autónomo vai elaborar e implementar um projeto educativo e pedagógico para melhorar o seu ambiente, o seu funcionamento, os seus resultados. Vai conduzir coletivamente uma ação para se aperfeiçoar. Contudo não existe ação sem a capacidade de apreciar o seu ponto de partida, a forma como são conduzidas, as alterações necessárias e os resultados que são obtidos. Em suma, é preciso que o estabelecimento de ensino adquira uma cultura de avaliação, que empreenda medidas de auto-avaliação. (Lafond, 1999:13)

Por sua vez há normativos legais que fazem da avaliação interna das escolas um dever:

A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro estabelece que “a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência” [...] (artigo 6.º). Mais adiante, determina que “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º).

Entre as competências do Conselho Geral salienta-se a de “aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução”(artº13º, alínea c) do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho).

Neste contexto as formas de avaliação utilizadas no primeiro projeto educativo da escola da Malagueira, de acordo com a análise documental feita, citam:

Avaliação do Projeto

Será criada uma equipa de acompanhamento. A Avaliação será feita anualmente. Para o efeito, a equipa de acompanhamento elaborará um relatório descritivo com base nos instrumentos de avaliação.

Desse relatório deve constar: Níveis de sucesso de cada estratégia aplicada; Análise e reflexão dos resultados; Recomendações/Orientações; Reformulações/Adaptações. (DIIQUE, 2006/2009:34)

É visível em cada final de ano letivo, a preocupação pela redação de um relatório descritivo, onde constam os pontos fortes e os constrangimentos, mas não são claros quais os instrumentos de avaliação aplicados.

Constituindo um instrumento estratégico de gestão, o Projeto Educativo deve ser sistematicamente avaliado, visando a sua otimização permanente. Nesse sentido e, de novo, em reunião geral, aquele grupo de trabalho divulgou os resultados obtidos a nível do Agrupamento, conseqüentes da implementação do referido Projeto. A avaliação das estratégias implementadas foi elaborada por equipas de trabalho representativas dos vários níveis de educação e ensino. A referida avaliação teve um carácter essencialmente formativo, numa lógica de auto-avaliação do Agrupamento e proporcionou o diagnóstico de pontos fortes, constrangimentos e áreas de melhoria.” (Relatório de avaliação do Projeto educativo DIIQUE, 2006/2009:1).

Conclui-se pois que a comunicação de resultados da avaliação do projeto educativo à comunidade escolar, foi feita em reunião geral de agrupamento em final de ano letivo.

2. O Projeto Educativo hoje:

Delimitando no tempo, o primeiro projeto educativo vigorou de 2006 a 2009, ao qual se sucedeu o segundo projeto, elaborado para entrar em vigor de 2009 a 2013. Para uma melhor compreensão do contexto em que foi elaborado este último, convém esclarecer que em 30 de Dezembro de 2009, a escola contratualizou um contrato programa no âmbito do T.E.I.P. (Território educativo de intervenção prioritária). O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) foi relançado através do despacho nº55/2008, de 23 de Outubro de 2008 e visa a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares. O relançamento deste programa visa:

A apropriação, por parte das comunidades educativas, particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitam orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos;

Congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes, de condições geradoras de sucesso escolar e educativo nos alunos.

A construção de um Projeto educativo TEIP correspondeu às seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:

Promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais;

Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino

Um Projeto Educativo TEIP, vocaciona-se para uma ação compensatória, baseada no princípio de que a orgânica da Escola pode e deve compensar a desigualdade, através de uma prioridade: «Dar mais a quem tem menos» (em termos de meios/recursos) e de particular atenção na elaboração de projetos e sua monitorização. “Central no processo de constituição dos Teip é o projeto educativo que assume a forma de “ferramenta” apresentada como essencial à sua construção que não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como somatório dos projetos e intenções que compõem determinado Teip”. (Barbieri, 2003:43)

Assim, o rumo a seguir foi orientado por uma perspetiva de construção, de melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos e no combate ao absentismo e ao abandono escolar precoce, com a colaboração, em rede, de toda a comunidade educativa.

A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos, prevenindo o absentismo e o abandono escolar através da diversificação das ofertas formativas (designadamente o recurso a currículos alternativos); uma visão integrada e articulada de escolaridade obrigatória que favorecendo a aproximação dos vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; a criação de condições que favorecessem a ligação escola-vida ativa; a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação das vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem, promovendo a gestão integrada de recursos e desenvolvimento de atividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e ocupação de tempos livres e visando o redimensionamento da rede escolar. (Delgado e Martins,2001:31)

Por decisão unânime do Conselho Pedagógico, optou-se pela redação de um único projeto, que consignasse as linhas de orientação para todo o Agrupamento, para além das especificidades que um projeto no âmbito do Teip eventualmente contemplasse.

A escola da Malagueira, antes de ser Teip, já o era na sua filosofia de ação, na sua praxis, na defesa de um ambiente democrático e de equidade, acolhendo no seu seio alunos de

diferentes etnias e diferentes estratos sociais, fazendo jus à sua identidade enquanto escola pública.

A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos; construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (Canário, 2005:88).

Como tal o projeto assumiu no seu conteúdo, a cidadania, a inclusão, as diferentes ofertas educativas direcionadas não só a um público em concreto (alunos em risco de exclusão social e escolar), como a todos os outros, numa perspetiva de igualdade de oportunidades e de equidade para todos.

Para além dos princípios e valores consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/89), consideramos ainda fundamentais para a nossa ação educativa, tendo em conta as nossas especificidades, os seguintes: Valorização, solidariedade e respeito pela “diferença”; Sucesso escolar e educativo de todos os alunos; Discriminação positiva que atenua/esbata as diferenças físicas, mentais/ intelectuais, socioculturais dos alunos, potenciando as suas capacidades; Reflexão, partilha, diálogo e democraticidade, numa perspetiva pluralista no seio da comunidade educativa.” (Rumos e práticas Com.Sucesso:4)

Obedecendo às exigências impostas pelo contrato programa, o projeto foi estruturado por quatro eixos genéricos, dez ações às quais se reportam cada eixo e que são depois operacionalizadas em atividades várias.

É precedido de um diagnóstico da realidade social e dos aspetos cognitivos vividos em cada escola do agrupamento. A partir deste diagnóstico foram delineadas estratégias e linhas de orientação precisas com vista ao cumprimento de metas assumidas pela escola.

A redação do projeto e toda a sua estrutura foi desenhada por uma equipa restrita, saída do Conselho Pedagógico. A experiência adquirida anteriormente com a aplicação do projeto “DIIQUE”, veio enriquecer a construção do projeto “Rumos e práticas Com.Sucesso”. Houve um crescimento, associado a um processo cumulativo de conhecimentos produzidos. Construiu-se um projeto mais simples e mais eficaz:

Há três ideias elementares que caracterizam o projeto educativo de escola: a) simplicidade; b) curto período de realização; c) não partir do zero, mas da experiência acumulada na escola, se assim não for, o trabalho de elaboração será tão enfadonho e o resultado final tão

desordenado que acabará por cansar a classe docente e, o que ainda é mais grave, não servirá absolutamente para nada. (Llavado e Alonso, 2000:89)

Sentimos enquanto organização, a necessidade de passar para um patamar superior, procurando promover mudanças no trabalho que cada um dos docentes desenvolve na sala de aula.

Esta é a nova centralidade do projeto educativo do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora: o trabalho em sala de aula. Para tal há que envolver toda a comunidade neste propósito de mudança:

Incentivar Departamentos Curriculares/ Equipas Pedagógicas/ Conselhos de Turma, a promoverem e implementarem práticas inovadoras na sala de aula;

Proporcionar condições de desenvolvimento das aprendizagens a todos os alunos de acordo com o seu perfil;

Refletir sobre as práticas letivas;

Identificar precocemente, através da articulação entre ciclos, alunos com comportamentos de risco e ou falta de assiduidade;

Otimizar o modelo de apoio tutorial no 2º e 3º ciclo;

Desenvolver uma cultura de avaliação;

Consolidar o trabalho realizado, mantendo e revitalizando estratégias já implementadas;

Aprofundar o trabalho no âmbito da inclusão social;

Promover uma melhoria no acompanhamento, reflexão, avaliação, reconstrução e desenvolvimento do Projeto Educativo Teip na perspetiva de atingir níveis de qualidade;

Aprofundar o trabalho de Educação para a Cidadania, incidindo no desenvolvimento de um clima de escola assente em regras claras e atitudes de civismo, nas relações interpessoais, no respeito pelos bens comuns, na promoção de uma cidadania ambiental.(Rumos e Práticas Com.Sucesso:5-6)

Mas como passar da essência ao terreno? Como implicar, como “desmultiplicar” princípios e valores fazendo-os germinar no coletivo de uma escola?

“É na dinâmica de construção do Projeto, que se negoceia e se decide a lógica de funcionamento da escola. O modo como se desenvolve este processo, traduz-se na orientação educativa global da escola”. (Macedo, 1993:3)

Há procedimentos que se revelaram essenciais:

Figura 4 – Passos essenciais à operacionalização do projeto educativo



Fonte: Da autora

2.1. Operacionalização

O “modus operandi” deste projeto educativo passa por constituir-se no seio da escola, como um documento orientador de toda a ação educativa. Como tal consigna a organização pedagógica, os critérios de distribuição de serviço docente, os critérios para a elaboração de horários, os critérios para a constituição de turmas desde o pré-escolar ao 3º ciclo, para que sejam do conhecimento de toda a comunidade escolar e educativa.

Para concretizar o que preconiza, foi traçado um plano de ação estratégico, em que cada eixo estipula as ações e as atividades a desenvolver (Anexo 2). O registo preciso de cada uma das ações, abrange através do conjunto de atividades os objetivos gerais do projeto educativo:

- Promover práticas inclusivas de combate ao insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar;
- Diversificar ofertas formativas;

Combater dificuldades de integração escolar;
Prevenir comportamentos de risco;
Colmatar as necessidades de formação;
Fomentar as relações interpessoais e o espírito de convivência;
Criar uma matriz de identidade no Agrupamento;
Promover o trabalho em rede.

Objetivamente consegue contemplar o desenvolvimento de um plano de ação/intervenção, através da descrição resumida de cada ação:

Aprofundamento da atuação do professor no contexto da atual diversidade escolar; necessidade de conceber formas de interação e ação educativa em relação a alunos; Apropriação e transformação das orientações de políticas educativas em ações práticas na Escola; Responsabilização de conceber e desenvolver um trabalho onde nem tudo é prescrito, a nível nacional, através da aplicação de respostas diferenciadas e adequadas. (Ação nº1 do P.E. Rumos e práticas Com.Sucesso:23)

“A tutoria é uma forma de apoio pedagógico que pode revestir apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno. Pretende-se com este acompanhamento, ouvir, orientar no percurso escolar, apoiar na integração escolar e educar para os valores.” (Ação nº2, do P.E. Rumos e Práticas Com.Sucesso:24)

“Criar um Observatório para a construção da Disciplina, prevenindo a indisciplina e a violência e em simultâneo, prevenir o insucesso e a desmotivação. Trata-se de construir alicerces para o estudo e o acompanhamento de realidade deste Agrupamento.” (Ação nº3, do P.E. Rumos e Práticas Com.Sucesso:24)

“Através da intervenção psicológica, psicopedagógica e psicossocial promovida pelo psicólogo, pelo técnico de serviço social pelos professores titulares de 1º ciclo e diretores de turma, pretende-se que este espaço permita a avaliação, acompanhamento e/ou encaminhamento de alunos cuja situação educativa e/ou familiar o determinem.”(Ação nº4, do P.E. Rumos e Práticas Com.Sucesso:25)

“Periodicamente são realizadas Oficinas Pedagógicas, estruturadas sobre temáticas emergentes e decorrentes das necessidades vividas e sentidas em sala de aula, na comunidade escolar.” (Ação nº5, do P.E. Rumos e Práticas Com.Sucesso:25).

“Colocar a cultura ao alcance de todos, sob diversos olhares e perspetivas.” (Ação nº 6, do P.E. Rumos e Práticas: 25)

“Congregar todos os projetos em curso no Agrupamento, de modo a desenvolver trabalho articulado e em rede, de modo a rentabilizar meios e recursos.” (Ação nº7, do P.E. Rumos e Práticas: 26)

“Através da intervenção psicológica, psicopedagógica e psicossocial promovida pelo psicólogo, pelo técnico de serviço social pelos professores titulares de 1º ciclo e diretores de turma, pretende-se que este espaço permita a avaliação, acompanhamento e/ou encaminhamento de alunos cuja situação educativa e/ou familiar o determinem.

Fomentar atividades que promovam a participação dos pais/encarregados de educação na escola.” (Ação nº8, do P.E. Rumos e Práticas:28)

“Reforçar a criação de uma matriz de Identidade do Agrupamento, instituindo um sentido de pertença, de identidade e de comunidade, com alicerces fortes na construção de um espírito cívico, envolvendo os alunos numa lógica de cidadania participada.” (Ação nº9, do P.E. Rumos e Práticas: 28)

“A prática de regulação, avaliação e acompanhamento das ações TEIP. Já está implementada e apropriada entre a comunidade escolar, importa continuar reforçar o modelo sistemático de avaliação aplicado a todo o Projeto Educativo.” (Ação nº10, do P.E.: 29).

“Uma das virtudes essenciais num projeto educativo é ajudar o corpo docente a tomar consciência da sua capacidade de construir e formalizar os saberes que digam respeito à sua própria profissão e a desenvolver competências na sua formalização, discutindo e revendo práticas”. (Perrenoud, 2003:97)

2.2.Avaliação e comunicação do Projeto à comunidade educativa

O objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, melhorando estratégias e regulando práticas de ensino, é visível na avaliação periódica de resultados. Mas a avaliação do projeto passa também pela adesão ou não às diversas ações do projeto educativo.

Trimestralmente é medido o grau de execução do projeto pelos vários docentes dos vários departamentos. Este acompanhamento/monitorização é feita por um coordenador do projeto educativo e descentralizado pelos vários coordenadores de departamento. (Anexo 3).

A monitorização acontece de um modo repartido em que as estruturas intermédias, através dos seus coordenadores, acompanham e são responsáveis pela execução das diversas ações, no respeitante aos docentes dos respetivos departamentos.

Os instrumentos criados, passam por uma grelha por ação, onde no final de cada período, o docente regista e evidencia em que ação participou e quais as atividades que desenvolveu, registando os pontos fortes e os constrangimentos verificados. (Anexo 4).

Sistematizando todas as grelhas de registo das ações, o coordenador de departamento, regista a súmula numa *checklist* que envia ao coordenador do projeto educativo (Anexo 5).

Por sua vez a equipa do projeto educativo, reúne todas as *checklist* de todos os departamentos e reúne a informação numa matriz de acompanhamento (Anexo 6). A partir daqui elabora gráficos sobre o grau de adesão dos vários departamentos às ações do projeto educativo e analisa os resultados relacionando-os sempre com os resultados escolares (Anexo 7)

De acordo com a análise documental efetuada, em cada final de período letivo há um ponto na ordem de trabalhos de cada departamento: Balanço das ações do Projeto educativo. No conselho pedagógico, na última reunião de cada trimestre, o ponto da ordem de trabalhos é “Avaliação do Projeto educativo” e igualmente no Conselho Geral do agrupamento.

Depois de apresentados os resultados nas principais estruturas pedagógicas, são depois alvo de análise e reflexão nos vários departamentos e publicados na página Web do agrupamento, com visibilidade a toda a comunidade educativa.

É também praticada uma análise swot, no final do ano letivo (Anexo 8) onde se descrevem os pontos fortes e os constrangimentos em jeito de conclusão e auto-regulação de todas as ações executadas no âmbito do projeto educativo, ao longo do ano.

“Estruturar as condições necessárias ao monitoramento e avaliar as ações e processos desde o seu início até ao seu término, possibilita a sua retro alimentação e necessária autocorreção, quando necessário”. (Luck, 2004:34)

É dado um ênfase muito particular à avaliação do projeto educativo, analisando-se detalhadamente o seu grau de execução.

A conceção, execução e avaliação de projetos educativos constitui o cerne de uma estratégia de formação em que os professores são agentes e sujeitos de um processo de apropriação pessoal e de progressiva elucidação da natureza e limites das suas práticas pedagógicas. (Canário, 1990:108-109).

Ressalte-se também o **aspeto da comunicação do projeto educativo à comunidade educativa.**

Além da sua disseminação junto das estruturas pedagógicas formais (conselho geral, conselho pedagógico, departamentos), foi lançado um desafio para se criarem versões infanto-juvenis do projeto educativo, abrangendo vários públicos: desde o pré-escolar, alunos de 1º ciclo e alunos de 2º e 3º ciclo. Estas versões foram trabalhadas em conjunto com os professores e alunos e o produto final resultou da interpretação que os alunos atribuíram ao seu projeto educativo.

Logo aqui, a escola foi pensada” como organização com uma identidade própria e com uma autonomia e poder de decisão, onde todos se envolvem”.(Leite et al. 2001:8)

O projeto educativo foi amplamente discutido, refletido e analisado. Esta partilha foi securizante e despoletou entre os docentes um ambiente educativo construtivo.

A comunicação surge ao mesmo tempo como facilitador e obstáculo no processo que conduz à auto-realização no ensino. A comunicação é um veículo de auto-realização do professor: partilhando os seus problemas, para não os acumular; analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando as suas dificuldades e limitações, para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e com os outros agentes da comunidade escolar. (Esteve, 1999:119).

2.3. Análise comparativa

Da análise comparativa entre os dois projetos educativos, destacámos parâmetros de comparação que são estruturantes, nomeadamente: diagnóstico e caracterização da comunidade educativa; Finalidades e objetivos gerais; Articulação entre níveis e ciclos de ensino; Divulgação/comunicação do Projeto à comunidade educativa; Avaliação e monitorização do Projeto educativo; Plano de ação estratégico; Envolvimento nas estruturas pedagógicas.

Analisando estes parâmetros podemos verificar o que esteve subjacente no primeiro projeto educativo e o modo como os aspetos mais estruturantes evoluíram e apareceram consolidados no projeto educativo atual.

Quadro 2 – quadro comparativo da análise dos dois projetos educativos:

| Parâmetros comparativos de análise | Projeto DIIQUE – 1º Projeto educativo | Projeto Rumos e práticas Com.Sucesso – 2º Projeto educativo |
|--|---------------------------------------|---|
| Diagnóstico e caracterização Da comunidade educativa | 1 | 1 |
| Finalidades e objetivos gerais | 2 | 2 |
| Articulação entre níveis e ciclos de ensino | 3 | 2 |
| Divulgação/comunicação do Projeto à comunidade educativa | 3 | 1 |

| | | |
|--|---|---|
| Avaliação e monitorização do Projeto educativo | 3 | 1 |
| Plano de ação estratégico | 3 | 1 |
| Envolvimento nas estruturas pedagógicas | 3 | 1 |

(Legenda: 1- Explícito no texto; 2-Implicíto no texto; 3- Insinuado no texto.)

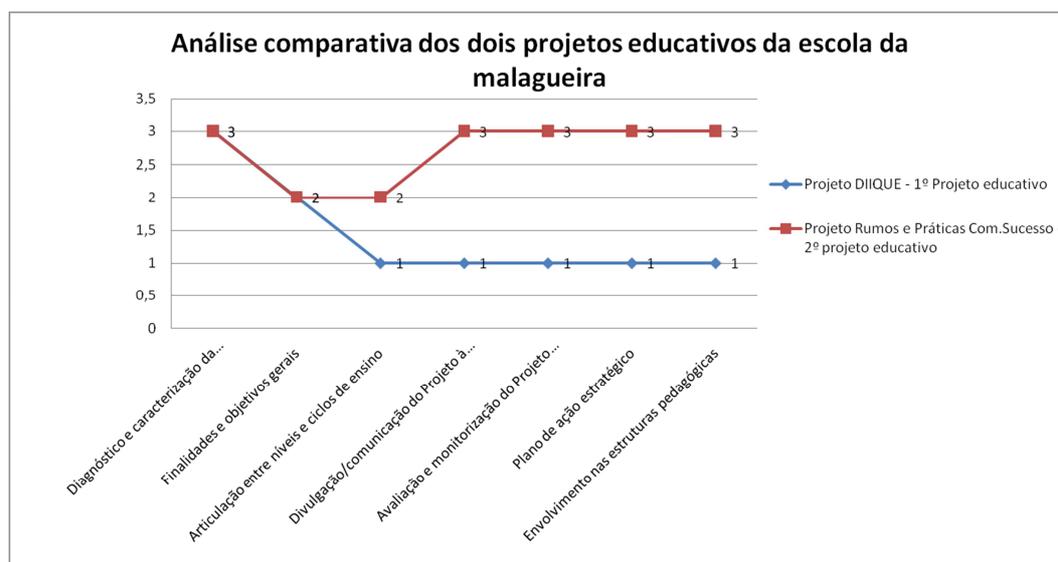


Gráfico 1: Análise comparativa dos dois projetos educativos da escola da Malagueira.

(Legenda: 1- Explícito no texto; 2-Implicíto no texto; 3- Insinuado no texto.)

No primeiro projeto há domínios que tiveram um desenvolvimento e uma implementação menos explícita mas que foram depois concretizadas no último projeto educativo. Subterraneamente há um fio condutor, em que claramente, aquilo que foi semeado, germinou de um modo objetivo, com intencionalidade específicas.

Na verdade, a construção de um projeto escola é feita numa tensão permanente entre os pólos de desejo e da ação, do presente e do futuro (...) é preciso que a organização-escola seja capaz de aprender com as modalidades mais adequadas à elaboração e execução de um projeto educativo, o que passa entre outras coisas, por reforçar o sentido de gestão da escola e ser capaz de encontrar as metodologias próprias às três fases do ciclo de projeto: conhecer o passado; avaliar o presente e construir o futuro. (Barroso, 2005:131)

Como linhas de força pertinentes neste capítulo “Da construção do 1º ao último projeto educativo na escola da Malagueira”, destacamos a análise documental e comparativa entre o primeiro projeto educativo: Desenvolvimento Integrado da Igualdade e Qualidade, 2006/2009 – (DIIQUE), e o último projeto educativo: Rumos e Práticas. Com Sucesso, 2009/2013.

Efetuámos uma análise diacrónica com enfoque na caracterização do agrupamento de escolas, as prioridades, as finalidades e as formas de avaliação realizadas em ambos os projetos educativos.

Capítulo III

A Metodologia da Investigação

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

José Saramago

“A metodologia consiste na organização crítica das práticas de investigação”.(Almeida e Pinto,1990:84) Mas de acordo com Riehl (2001:37)”(...) a metodologia reporta-se não só aos métodos para recolha e análise de informação, como ainda integra os pontos de vista e posições filosóficas, a natureza do conhecimento e o papel das pessoas, bem como a natureza da própria investigação e o papel do investigador”.

“Investigar refere-se em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou”. (Sousa, 2009:11).

Privilegiámos as linhas orientadoras de um método qualitativo de investigação, tendo em conta os princípios éticos, ontológicos e metodológicos que subjazem à atitude do investigador.

Contudo, como afirma Guerra (2006:11):

É preciso considerar que, na denominada “investigação qualitativa”, se enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também elas muito diversas.

Mas é importante não esquecer que a metodologia pela qual se opta, deverá estar em consonância com os objetivos da investigação:

Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores. (Sousa, 2009:32)

Figura 5- Linhas orientadoras do método qualitativo adotado neste estudo



Fonte: Da autora

3.1. Identificação do problema:

Caracterizar o problema a investigar, implica fazer perguntas para as quais pretendemos encontrar respostas adequadas que possam ser testáveis ou demonstráveis.

Sobre a investigação em Educação, Pacheco (1995:9) define-a como uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.

Qualquer pessoa familiarizada com investigações qualitativas concordará com a seguinte afirmação: cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de investigação, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes. Consequentemente, os métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos. (Maroy, 2005:117).

Este trabalho de investigação sobre o projeto educativo na escola da Malagueira, teve como principal finalidade compreender de que modo é que este documento orientador da política educativa pode ou não aglutinar a ação educativa e pedagógica, pode ou não gerar envolvimento e compromissos, definindo assim a cultura organizacional da escola. De igual modo importa lembrar os objetivos propostos: conhecer a evolução do projeto educativo nesta escola, o seu processo de regulação e monitorização e como é feita a sua apropriação.

3.2. Questões orientadoras da investigação

É importante esclarecer qual o caminho metodológico percorrido, para que não persistam quaisquer dúvidas. “A validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados”. (Lessard, 1990: 77)

De acordo com esta linha de orientação optámos por um estudo de tipo exploratório, de carácter descritivo, recolhendo informação para descrever e interpretar situações em estudo. Pareceu-nos ser uma opção coerente no âmbito da investigação que pretendemos levar a cabo.

“As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”. (Nóvoa, 1991:30)

Iniciámos este estudo pela pesquisa bibliográfica de modo a proceder a uma contextualização do problema“(…)a partir do levantamento de dados bibliográficos significativos (fase heurística), com relevância para dissertações, teses, comunicações, artigos e livros, o problema é analisado e interpretado (fase hermenêutica) pelo estado da arte numa perspetiva de atualização e de identificação de tendências”. (Pacheco, 2006:15)

Para realizar uma recolha de dados de uma forma clara e objetiva, recorreremos a duas fórmulas de investigação concretas: análise documental e realização de entrevistas semi-estruturadas. De acordo com De Ketele e Rogiers (1999:38)“(…)um único método de recolha de informação pode não permitir, por si só, fornecer toda a documentação necessária”.

A recolha de dados documentais foi sendo transversal ao longo de todo o estudo. “Não existe um momento exato para começar a recolha de dados (...) uns parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso”. (Stake, 2007:65).

Na análise documental recorreremos ao estudo de alguns documentos, nomeadamente os projetos educativos da escola e relatórios internos de avaliação, documentos internos da escola aprovados em Conselho Pedagógico e Conselho geral e devidamente publicados. Seleccionámos assim os documentos necessários à nossa investigação e que correspondem aos objetivos definidos para a execução do trabalho.

Quadro 3 – Documentação analisada

| Proveniência | Documentos |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Direção | Projeto Educativo 2006/2009 |
| Direção | Projeto Educativo 2009/2013 |
| Conselho Geral | Regulamento interno |
| Departamentos curriculares | Atas |
| Outras estruturas intermédias | Atas |
| Equipa do Projeto Educativo | Relatórios internos de avaliação |

A análise documental trabalha com documentos, normalmente textos (...) e tem por objetivo a condensação da informação (...) dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência. (Sousa,2009:262)

Ao delinear uma orientação para a investigação que pretendemos realizar, tornou-se imperativo estabelecer critérios de seleção da amostra:

Logo que a questão em estudo e respetivo problema seja precisado, documentado pela literatura e inserida num desenho apropriado, o investigador caracteriza a população estabelecendo critérios de seleção da amostra, precisa-a e determina o seu tamanho. A população compreende todos os elementos (pessoas, grupos, objetos) que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo. (Freixo,2011:181).

Na recolha de dados através das entrevistas, foi definida uma amostragem de conveniência, decidimos entrevistar docentes pertencentes a diferentes níveis e ciclos de ensino, tendo desempenhado cargos no Conselho pedagógico e no Conselho executivo, com um denominador comum: estiveram na escola desde o primeiro ao último projeto educativo .

Optámos pela entrevista, porque de acordo com Sousa (2009:247), permite “perguntar, conversando”. E além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuam os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes.

“A entrevista é uma estratégia de recolha de um conjunto de dados, que pode dar ao investigador a possibilidade de tirar da mesma elementos e esclarecimentos muito valiosos de realce”. (Quivy e Campenhoudt, 1992: 193).

A estrutura da entrevista pode assumir várias formas. Num dos extremos situa-se a entrevista estruturada, em que todas as questões são rigorosamente delineadas e num outro extremo, a entrevista não estruturada, onde há um maior espaço de liberdade. No centro dos dois extremos fica a entrevista semiestruturada, de enorme uso em investigação social, que não é dirigida por um conjunto rígido de questões previamente definidas, nem é totalmente espontânea e aberta (Pardal e Correia, 1995: 65).

Optámos ainda por este último modelo de entrevista, dado que possibilita ao investigador a construção de guiões com perguntas suficientemente abrangentes para que o entrevistado exprima o seu ponto de vista, embora esteja balizado por alguns limites que correspondem aos objetivos da investigação.

Neste tipo de entrevista, o investigador pode ouvir atentamente o entrevistado transmitir a propósito de um acontecimento: a sua versão e o seu conhecimento, e o significado que atribui às suas condutas. Pode ainda perceber sinais relacionados com atitudes e emotividade e recriação de ações que permitem a perceção dos fenómenos (Pardal e Correia, 1995: 65-66).

3.3. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Boni (2010:75) a escolha de quaisquer técnicas de recolha de dados depende particularmente da adequação ao problema da pesquisa. Assim sendo, defende o mesmo autor que

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal (...) esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. A principal vantagem da entrevista aberta e também da semiestruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre

determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas.

Na visão de Bourdieu (1999, citado por Boni, 2010:78), o sociólogo deve fazer às vezes de parteiro, na maneira como ele ajuda o entrevistado a dar o seu depoimento, a deixá-lo livrar-se da sua verdade, considerando ainda que a entrevista é um exercício espiritual, é uma forma do entrevistador acolher os problemas do entrevistado, como se fossem seus.

Contudo, convém não esquecer os objetivos de um projeto de investigação, salvaguardando sempre a validade e o lado fidedigno das informações: “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”. (Sellitz,1987 citado por Boni, 2010:79).

Recorrer às entrevistas semi-estruturadas significa ainda “explicitar aos atores entrevistados as preocupações que haviam estado na génese desta investigação, mas também apresentar-lhes a disponibilidade para uma escuta atenta de aspetos que considerassem relevantes”. (Terrasêca, 1996:97)

A entrevista apresenta vantagens que convém ter em conta:

Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, ou ainda formular as questões de maneira diferente; Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registo de reações, gestos, etc.; Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. (Freixo,2011:194)

Em suma, com a entrevista e na opinião de Lessard-Herbert (1994:163)“(…) permite-se ao entrevistado exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estarem a ser manipulados pelo entrevistador”.

Como procedemos?

A Diretora da escola foi contactada e informada da nossa intenção de realizar este estudo exploratório sobre o projeto educativo da escola. Solicitámos a sua colaboração para poder levar a cabo este trabalho de investigação.

Para a realização das entrevistas, procedeu-se a um primeiro contacto com os professores a entrevistar, tendo-lhes sido dado o guião da entrevista (Apêndice 1). Após a

concordância em participarem no estudo, foi agendado o encontro para a realização da entrevista.

No dia da entrevista foi feito um preâmbulo onde ficaram explícitos os objetivos da investigação, a explicação do método através do qual foram escolhidas as pessoas a entrevistar, bem como a garantia do anonimato e a confidencialidade dos dados.

Optámos por entrevistas individuais com a duração de 30m cada, não podendo exceder os 40m e pelo registo dos dados em suporte magnético, tendo para o efeito, recorrido a um gravador digital.

Primeiro foram especificadas as dimensões que pretendemos estudar; Depois foram elaboradas as questões com base nessas dimensões.

Caraterização das entrevistadas:

Todas as entrevistadas revelaram-se “informadores privilegiados, mas também informadores qualificadas” (Carmo & Ferreira, 1998:129), pois participam diretamente na realidade em estudo.

Selecionámos estas docentes a entrevistar utilizando como critérios: a vasta experiência profissional e o facto de estarem na escola, desde a construção e implementação do 1º projeto educativo.

A escolha das entrevistadas recaiu sobre seis docentes de carreira que conheceram o primeiro projeto educativo da escola da Malagueira e desempenharam determinados cargos, lecionando na escola desde os primeiros tempos, isto é desde 2004, ano em que foi inaugurada.

Interessa fazer uma breve apresentação sobre o percurso profissional das entrevistadas e sobre a sua experiência profissional.

É de realçar que a estas entrevistadas foi atribuído um nome fictício, pelo qual serão identificados os seus testemunhos na apresentação e interpretação de dados recolhidos na entrevista.

A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio. (Gauthier,1987:32, citado por Lessard-Hébert,2010:47).

Quadro 4 – Listagem de entrevistadas e respetivos cargos

| Entrevistadas | Área de formação e Experiência Profissional | Outros cargos | Códigos |
|---|---|---|----------------|
| Diretora do Agrupamento | Bacharelato em Educação de Infância; Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão escolar 30 anos de serviço | Adjunta da Diretora Executiva; Vice presidente da Comissão Administrativa provisória; Vice Presidente do Conselho Administrativo; Presidente do Conselho Pedagógico; Mediadora Teip; Vice Presidente do Conselho Executivo; Presidente da Comissão Administrativa Provisória; Presidente do Conselho Executivo; Diretora | E1- Josefina |
| Adjunta da Direção | Licenciatura em Ensino de Português e Francês, 22 anos de serviço | Coordenadora de Departamento; Coordenadora dos Diretores de Turma; Coordenadora do Secretariado de exames; Coordenadora das provas de Língua Portuguesa para estrangeiros; Diretora de Turma | E2- Rosalina |
| Coordenadora de departamento de Ciências sociais e humanas | Licenciatura em História, 31 anos de serviço | Diretora de turma; Representante do Conselho Diretivo; Coordenadora de Diretores de Turma | E3- Carlota |
| Ex coordenadora do departamento do Pré-escolar | Bacharelato em Educação de Infância, 30 anos de serviço | Coordenadora de Jardim de Infância; Coordenadora de Departamento, | E4 - Margarida |
| Ex coordenadora do departamento do 1º ciclo | Curso de Magistério Primário, 29 anos de serviço | Animadora Pedagógica e coordenadora concelhia no âmbito do programa interministerial de promoção do sucesso educativo; Coordenadora de departamento; Coordenadora de escola; coordenadora de equipa pedagógica | E5 - Marta |
| Coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais | Curso Profissional de Farmácia; Licenciatura em Administração Escolar e Educacional; Mestrado em Educação, variante administração Escolar, 38 anos de serviço | Membro da comissão instaladora; Membro do conselho diretivo; Diretora de turma; Diretora de Instalações; Acompanhamento técnico-pedagógico em curso de educação de adultos na Direção Regional do Alentejo; Responsável pelo projeto de promoção da igualdade das mulheres no concelho de Portel; Coordenadora dos programas Matemática | E6 - Crisálida |

A validação dos instrumentos de recolha de dados:

A validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação. (De Ketele e Roegiers, 1999:220).

A validação reveste-se de grande importância, garantindo a fiabilidade dos instrumentos e é necessária porque “é um processo que nos permite determinar se esse instrumento mede o que pretende medir”. (Morgado, 2000:123).

Ao elaborarmos guiões escritos para as entrevistas, assegurámos que continham os objetivos que pretendíamos atingir com a investigação. Como forma de validação e para verificar a fidelidade do instrumento de recolha de dados, consultámos especialistas na área de desenvolvimento curricular, com o objetivo de obter o seu aval, quanto à pertinência e adequação das questões aos objetivos a avaliar.

A validação permite ainda “subsannar erros inevitáveis” (Bisquerra, 1989:103) eliminando ambiguidades porque “fazer uma entrevista não é fácil, sendo para muitos investigadores difícil encontrarem um equilíbrio entre a objetividade total e a tentativa de colocarem o entrevistado à vontade”. (Bell,1997:125)

A análise de conteúdo:

O tratamento de dados decorrentes das entrevistas semiestruturadas foi efetuado com recurso à técnica de análise de conteúdo.

O que é a análise de conteúdo atualmente? (...)Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem .(Bardin, 2011:11).

A análise de conteúdo consiste num

Conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).(Bardin, 2011:40).

Analisar a mensagem torna-se de facto, essencial, a razão de ser da própria análise: “Qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível”. (Bardin, 2011:164)

De acordo com Guerra (2006:62):

É um pressuposto que a análise de conteúdo é um técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

A metodologia geral da análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questões: como codificar e como assegurar a fiabilidade do procedimento?

O objetivo da investigação é transformar a informação obtida em algo que tenha significado e que possa ser interpretável: as chamadas categorias de análise. Depois de efetuado o trabalho de definição de categorias, analisaram-se as entrevistas.

Para garantir o rigor e a qualidade dos dados recolhidos e das conclusões da investigação, é necessário que esta possua duas características importantes: a validade e a fidelidade. “A parte referente à avaliação da tarefa concentra-se em duas características ou qualidades de todas as técnicas de medida, ou seja, a validade e a fidelidade”. (Tuckman, 2000:561).

De acordo com este autor existem dois tipos de validade: interna e externa. Assim, um estudo tem validade interna quando “o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar” e tem validade externa “se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares”. (Tuckman, 2000:8).

Assim sendo a análise de conteúdo procura “desopacidar o material analisado para levar à compreensão das significações atribuídas pelos seus atores/ produtores, mas também, por procedimentos interpretativos e inferenciais, desvendar os sentidos escondidos, mas subliminarmente presentes nos conteúdos latentes”. (Terrasêca, 1996:116).

A análise de conteúdo é uma das técnicas “mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”. (Vala, 2007:101).

Na opinião deste autor:

A finalidade da análise de conteúdo será pois “efetuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso, através de um novo processo de localização e atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise. (Vala, 2007:104)

Mas convém atentar que, como refere Guerra (2006:61), “Claro que não há um único tipo de análise de conteúdo, como não há um tipo de entrevista (...)”.

Contudo, o método da análise de conteúdo não é recente e está ligado a vários setores das ciências humanas, desenvolvido nos Estados Unidos, onde se começou por analisar prioritariamente matérias jornalísticas:

Esta técnica terá começado no início do século passado, segundo Tavers (1969), pela contagem de palavras: “Quem escreve utiliza certas palavras típicas que aparecem com determinada frequência. Uma palavra que possui uma levada frequência de uso por parte de um autor pode ter uma frequência baixa por parte de outro. A frequência de utilização de diferentes palavras pode ser estudada para clarificar a autenticidade da fonte de um documento (...). (Sousa, 2009:265).

Atualmente as técnicas de análise de conteúdo evoluíram e “com uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”. (Sousa, 2009:264).

O recurso ao computador, que está hoje generalizado veio afetar a prática da análise de conteúdo. De acordo com Bardi (2011:27) “A análise de conteúdo, se multiplica as aplicações, marca um pouco passo, ao concentrar-se na transposição informática, em matéria de inovação metodológica. Mas observa com interesse as tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise da conversação, documentação e base de dados, etc.”

Tal como qualquer método, existem vantagens e desvantagens na aplicação da análise de conteúdo.

Salientam-se como vantagens:

Visa-se o estudo de mecanismos que produzem as ocorrências, no seu contexto natural e no momento em que sucedem, procurando compreender a fenomenologia da sua estrutura e funcionamento, sem se estar confinado a quadros teóricos referenciais e a hipóteses pré-definidas. As suas desvantagens: residem essencialmente nos conteúdos, que sendo “palavras” (temas, conteúdos semânticos, etc.), podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica. (Sousa, 2009:266).

Neste capítulo “Metodologia da Investigação”, explicitámos a identificação do problema, quais as nossas opções em termos de metodologia: o estudo exploratório, a análise documental e a recolha de dados através da entrevista. Justificámos a razão de ser das nossas escolhas, relacionadas com o objeto de estudo da nossa investigação.

Descrevemos os procedimentos que adotámos na condução das entrevistas e quais os critérios que nos levaram a selecionar as entrevistadas, caracterizando-as em função de alguns fatores: cargos que desempenham e desempenharam, área de formação e experiência profissional.

Concluimos com algumas reflexões sobre a análise de conteúdo. “Analisar o que contém, para lá do que se vê”. (Sousa,2009:264)

Capítulo IV

Apresentação, Análise Interpretativa e Discussão de Resultados

“Tratar os dados para inferir as conclusões.”

Alberto B. Sousa

Análise de resultados

Recolhidos os dados, decidimos organizá-los qualitativamente. Significa “descobrir o que fazer com os dados que se obteve” (Wolcott,1994 citado por Afonso, 2003:11).

Nesta etapa do trabalho, os procedimentos a desenvolver requereram método e organização da análise. “As diferentes fases da análise de conteúdo, (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.(Bardin, 2011:121).

Uma vez transcritas as entrevistas semi estruturadas, procedemos ao levantamento da informação nelas contidas. Para organizarmos o procedimento de análise, seguimos pela categorização. “A construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos”. (Vala, 2003:111), Ou seja, a definição dos objetivos que pretendemos estudar com a entrevista permitiu-nos a formulação de um sistema de categorias que posteriormente foi alvo de reformulação.

Análise interpretativa:

Apresentamos uma tabela síntese referente às questões colocadas nas entrevistas realizadas, agrupada por categorias, sub-categorias e unidades de registo e a partir das quais é possível retirar inferências.

Importa explicitar que foi nossa intenção analisar e compreender os conteúdos das entrevistas realizadas, no sentido de desocultar o que está implícito em cada unidade de registo.

Os conteúdos, porém, não são nem textos nem discursos. São “o que existe dentro”. Os textos e os discursos são “recetáculos”, modos de expressão, manifestações. O objeto da análise de conteúdo não são estes, mas antes o que contêm (...) É essencialmente o que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, a saber, o “sentido”, ou por outras palavras, as “maneiras de ver as coisas”, os tipos ou os sistemas de perceção. (Albarello et al,2005)

Quadro 5 – Análise de Conteúdo

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo |
|--|---|--|
| O projeto educativo na política educativa portuguesa | Conhecer a importância do projeto educativo na política educativa e qual o impacto na política organizativa interna | Primado do projeto educativo enquanto instrumento normativo |
| | | Primado do projeto educativo enquanto instrumento participado |
| | | Simultaneidade de ambos os papéis do projeto educativo, enquanto instrumento normativo e instrumento participado |
| O projeto educativo na política educativa portuguesa | Identificar características estruturantes do projeto educativo | Contextualização+problemáticas+objetivos+metas+avaliação |
| | | Intencionalidade e orientação |
| O projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção | Conhecer as articulações estabelecidas pelo projeto educativo na escola | Existência de articulações curriculares verticais |
| | | Existência de articulações curriculares horizontais |
| | | Existência de articulações pedagógicas |
| O projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção | Conhecer o papel interventivo do projeto educativo enquanto projeto de escola | Concretização através de ações |
| | | Concretização através de um plano de ação estratégico |
| O projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção | Conhecer a existência de regulação e reflexão em torno do projeto educativo | Avaliação estruturada incluída na autoavaliação da escola |
| | | Avaliação com instrumentos simplificados e com supervisão |
| | | Avaliação e reflexão |
| A evolução do projeto educativo na escola da Malagueira | Conhecer se existiu evolução e perceber as diferenças | Evolução positiva |
| | | Diferenças entre o primeiro e o último projeto educativo |
| Projeto educativo e identidade | Conhecer a relação entre projeto educativo da escola e a construção de uma matriz identitária | Existe motivação |
| Projeto educativo e identidade | Compreender se o projeto educativo reflete as características da escola | Identidade e inclusão |
| | | Comunidade com grande diversidade |
| Projeto educativo e identidade | Conhecer como é feita a divulgação do projeto educativo aos diversos atores educativos | Divulgação aos docentes |
| | | Divulgação aos discentes |
| | | Divulgação ao pessoal não docente |
| | | Divulgação aos pais e encarregados de educação |

Em relação à questão “ Considera um projeto educativo um instrumento normativo de gestão e organização da escola ou um instrumento participado”, apurámos que a maioria das entrevistadas considera o projeto educativo como um instrumento participado.

*“É um documento participado, estruturado, é missão, estratégia, bilhete de identidade da escola, onde se espelha a especificidade e a cultura de uma escola”*E1 – Josefina, 30 anos de serviço.

Existem duas opiniões sobre a simultaneidade, enquanto instrumento normativo e instrumento participado.

“É simultaneamente um documento normativo de gestão e organização da escola e ao mesmo tempo é um documento participado em que toda a comunidade educativa deve participar” E3 – Carlota, 31 anos de serviço.

Apenas uma entrevistada reconhece preferencialmente o projeto educativo enquanto documento normativo, legislado. No conjunto, as opiniões sobre a importância do projeto educativo na política educativa e o seu impacto na organização interna é amplamente reconhecida por todas.

“É a bússola que nos norteia, numa engrenagem constituída por várias peças, para que as peças girem e não colidam, é necessário que todos participem e assumam a sua responsabilidade.” E6 – Crisálida, 38 anos de serviço.

Em suma, a importância do projeto educativo é conhecida pelas várias entrevistadas. Seja-lhe atribuído o primado ou a simultaneidade, entre instrumento normativo ou participado, é reconhecido o seu papel na política interna da escola, enquanto instrumento de gestão e participação.

Palavras-chave: documento participado/ bússola/ bilhete de identidade/ papel primordial

Na questão “Quais as principais características que identifica num projeto educativo”, consideramos que as docentes entrevistadas estão cientes das características estruturantes de um projeto educativo, reconhecendo primordialmente a necessidade de uma caracterização que contextualize a escola, o diagnóstico das problemáticas, o delinear de objetivos.

“Refiro que sendo um documento estratégico de gestão, acaba por conter uma caracterização global da unidade orgânica, tendo em conta os recursos humanos, a caracterização social e cultural para identificar o contexto em que

nos situamos, engloba também as problemáticas, as ações, os objetivos e as metas quantificadas.” E1 – Josefina, 30 anos de serviço.

“O projeto educativo deve identificar os problemas e as lacunas da comunidade escolar e educativa onde está inserido. Deve propor objetivos para ultrapassar os problemas detetados no diagnóstico. Estes objetivos devem ser exequíveis através das ações e também devem ser avaliados, para em caso de necessidade haver reformulação.”E2 - Rosalina, 22 anos de serviço.

A par da identificação das problemáticas, da sua contextualização, delineando objetivos e metas a cumprir, é importante avaliar. A avaliação poderá funcionar como fator de melhoria e de regulação.

No entanto, as entrevistadas identificaram ainda outras características que consideraram determinantes. Nomeadamente, a intencionalidade:

“ Um projeto educativo tem que ter uma intenção, ter uma intencionalidade, um caminho por onde a escola se vai reger, tem que haver alguma autonomia para se cumprirem os objetivos, após se saber o tipo de escola que somos, em que meio a escola está inserida.” E4 – Margarida, 30 anos de serviço.

A flexibilidade, a clareza de ideias:

“Um projeto educativo deve ser orientador, flexível, claro e conciso, para que qualquer ator o possa pôr em prática e o nosso está muito claro.”E5 – Marta, 29 anos de serviço

A orientação de procedimentos e estratégias de ação:

“Sendo um documento orientador que aglutina toda a ação educativa em torno do sucesso dos alunos...é fundamental conhecer o ponto de partida, a nossa realidade, a identificação da nossa realidade e o ponto de chegada. Entre estes dois pontos há um caminho, saber para onde queremos ir é fundamental. O projeto educativo é o caminho que projeta a escola(...)”E6- Crisálida, 38 anos de serviço

Logo esse caminho deverá estar bem estruturado, de modo a poder ser exequível e operacional. As entrevistadas revelaram assertividade nas suas respostas, identificando com clareza as características que, em sua opinião, são as mais estruturantes num projeto educativo.

Palavras-chave: caraterização global/ identificação de problemas/ intencionalidade/flexibilidade/ documento orientador

Na questão, “Considera que existe articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino no projeto educativo em vigor na sua escola? Explícite as articulações.”

Das afirmações feitas há uma assunção clara:

“Existem articulações curriculares muito fortes que acabam por ser fruto de uma caminhada já feita.”-E1- Josefina,30 anos de serviço

Todas as docentes entrevistadas explicitaram claramente as articulações curriculares existentes no âmbito do projeto educativo da escola.

“(...)há sessões de trabalho conjunto entre educadoras e professoras de 1º ciclo onde se trabalha a articulação e a continuidade dos currículos para perceber o que funcionou bem(...)” E1 – Josefina,30 anos de serviço.

“ O projeto educativo desta escola prevê as articulações curriculares entre os vários níveis e ciclos de ensino. As ações do projeto educativo são transversais e geram articulações horizontais, dentro dos departamentos curriculares, das reuniões de equipa e articulações verticais, nas reuniões de conselho de coordenadores de departamento, entre os vários projetos e entre departamentos (pré-escolar com 1º ciclo, por exemplo.)” E2 – Rosalina, 22 anos de serviço

A articulação curricular é bastante explícita no depoimento das entrevistadas. Apurámos que foi criada uma estrutura intermédia, conselho de coordenadores de departamento que privilegia nas suas competências, a articulação curricular horizontal e vertical, aferindo procedimentos.

“ Há mesmo articulação, tem vindo a acontecer cada vez mais ao longo dos últimos 4 anos. As pessoas têm vindo a perceber a necessidade de articular e de trabalhar em conjunto. No pré-escolar articulamos muito com o 1º ciclo. Fazemos muita articulação vertical e horizontal.”E4 – Margarida, 30 anos de serviço.

A articulação curricular é real no quotidiano das práticas pedagógicas, nesta escola.

“Há articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino. No pré-escolar, as educadoras vão às reuniões de equipa pedagógica de 1º ano, onde se fala das potencialidades e dificuldades de cada criança no início e ao longo do ano, professoras de 1º ano e educadoras do pré-escolar. No 2º ciclo, as colegas de 5º ano, docentes de Língua Portuguesa e Matemática, participam nas reuniões de equipa pedagógica de 4ºano, alternadamente, para conhecerem metodologias trabalhadas no 4ºano e depois poderem dar continuidade. Foi até produzida uma checklist dos objetivos que os alunos atingiram no final do 4ºano, em termos de aprendizagem, para que os professores de 5º ano de Língua Portuguesa e de Matemática, possam dar continuidade.”E5 – Marta, 29 anos de serviço.

Conseguiram extrapolar mesmo o cerne da questão: existência ou não de articulações curriculares entre os vários níveis e ciclos de ensino e acrescentaram articulações pedagógicas que obviamente são decorrentes das primeiras.

Referimos também que estas articulações têm sido desenvolvidas e consolidadas ao longo destes últimos anos, no âmbito do último projeto educativo. Os docentes começaram a sentir as vantagens desta transversalidade, como fator de complementaridade e de não rutura.

“Sim há articulação disciplinar entre os vários departamentos, são promovidas reuniões entre coordenadores de departamento para articularem atividades com vista ao sucesso escolar dos alunos...também há articulações entre o pré-escolar e o 1º ciclo, entre o 1º ciclo e o 2º ciclo e o 2º e 3º ciclo, principalmente nos anos de transição para não haver ruturas e haver continuidade. Dentro dos departamentos, há articulação horizontal, articulam-se atividades pedagógicas e projetos, é um trabalho proveitoso e

com muito impacto até com as atividades extra curriculares (AEC), com vista à melhoria do resultado escolar dos alunos.”E3 – Carlota, 31 anos de serviço.

No âmbito do seu desempenho profissional, as docentes entrevistadas assumem as articulações que estão expressas no projeto educativo como inerentes às suas práticas.

“Considero mesmo que há uma boa articulação entre níveis e ciclos de ensino que tem vindo a ser operacionalizada ano, após ano, por necessidades inerentes ao próprio trabalho do professor.” E6 – Crisálida, 38anos de serviço.

Palavras-chave: articulações curriculares fortes/ continuidade dos currículos/ articulação horizontal e vertical/ conhecimento de metodologias/ articulações pedagógicas/ não ruturas.

Sobre a questão “Como se concretizam na ação da comunidade educativa, os objetivos do projeto educativo?”

Desta questão infere-se uma consensualidade face às respostas dadas.

“Os objetivos do projeto educativo concretizam-se com as ações que nele estão inscritos no projeto educativo. As ações são muito pragmáticas e têm impacto nas aprendizagens dos alunos e no seu sucesso escolar.” E2- Rosalina, 22 anos de serviço.

Os objetivos do projeto educativo estão organizados por eixos de ação estratégica que parecem agradar a todas as docentes pela facilidade de operacionalização e pelo seu pragmatismo:

“Concretizam-se através das atividades que desenvolvemos e que estão muito bem delineadas no projeto educativo, para cada ação, o que nos ajuda imenso...nós já as interiorizámos e até os alunos. São operacionais e são muito frequentes, desenvolvemo-las ao longo do ano.”E3 – Carlota, 31 anos de serviço.

Estes objetivos foram interiorizados e fazem parte das rotinas do trabalho docente, quer nas suas práticas, quer em contextos formais:

“Os objetivos do projeto educativo são muito concretizados através das ações. É já uma rotina nas nossas práticas, aferimos depois nas reuniões com registo em atas.”E4- Margarida, 30 anos de serviço.

“Concretizam-se através de todas as ações do projeto educativo, através dos diversos eixos.” E5 – Marta, 29anos de serviço.

“Concretizam-se através de um plano de ação estratégico, distribuído por eixos, com objetivos muito concretos...todas as ações estão muito sistematizadas e é fácil segui-las e concretizá-las.”E6 – Crisálida,38 anos de serviço.

Denota-se que a ação/ concretização do projeto educativo acontece na operacionalização das ações que estão distribuídas por eixos temáticos e se executam através das diversas atividades.

Palavras-chave: ações pragmáticas/ impacto nas aprendizagens/ operacionalidade/ plano de ação estratégico.

Na questão “A participação nas ações preconizadas no Projeto Educativo é avaliada e alvo de regulação periódica? Em caso afirmativo, explicita essas formas de avaliação.”

Apurámos que a regulação do projeto educativo faz parte da dinâmica da escola e está integrada na sua autoavaliação. As docentes revelam agrado no modo como a avaliação do projeto educativo está estruturada, através da utilização de instrumentos mais simplificados, tais como as grelhas de evidência das atividades desenvolvidas.

“ Sempre que uma atividade é realizada, é avaliada e tratada no final de cada período. É medido o grau de execução e o grau de participação da comunidade educativa nas várias ações, através do preenchimento de grelhas. Também são aplicados inquéritos de satisfação aos docentes, alunos e enc. de educação, é feita a análise trimestral de resultados escolares e também a análise swot das várias ações.” E2- Rosalina, 22anos de serviço.

Os coordenadores de departamento supervisionam numa primeira instância esta monitorização.

“Nos departamentos cada docente desenvolve as atividades que entende de acordo com o seu grupo turma, elabora grelha de evidências, entrega ao coordenador de departamento que faz chegar à Direção...depois o trabalho da avaliação interna também se baseia nessas grelhas. Também há inquéritos feitos periodicamente por período aos alunos, professores e funcionários.” E3- Carlota, 31anos de serviço.

Verifica-se assim que antes dos dados chegarem à Direção e à equipa de acompanhamento do projeto educativo, há uma regulação intermédia que acaba por responsabilizar e democratizar todo o processo, com uma periodicidade trimestral e com ampla divulgação de resultados.

“ A periodicidade é trimestral, a monitorização é permanente. Surge um relatório síntese com as conclusões do resultado das avaliações feitas que são amplamente divulgadas no conselho pedagógico, no conselho geral, nas diversas estruturas intermédias e na página Web da escola.”E1- Josefina,30 anos de serviço.

A reflexão e a aferição daquilo que foi executado é também uma prática regular

“ (...)aferimos e refletimos nas reuniões de departamento, de equipa pedagógicas e até nas reuniões de estabelecimento e deixamos o nosso registo em atas.” E4- Margarida, 30 anos de serviço.

Parece existir uma cultura de avaliação que funciona numa espiral contínua: das estruturas intermédias passa para uma equipa específica de avaliação do projeto educativo, que por sua vez se funde com a equipa de autoavaliação da escola.

“(...)A avaliação do projeto educativo integra-se na avaliação interna, não faz sentido avaliar cenários distintos, porque todos fazem parte de um mesmo

universo. Há uma avaliação interna que avalia a atividade orgânica e aqui também aparece a avaliação do projeto educativo...ela é muito participada por todos os atores(...)" E1- Josefina, 30 anos de serviço.

Essencialmente a monitorização e a regulação tem coerência, um percurso organizado, que todos parecem conhecer, dando sentido a todo o trabalho desenvolvido:

"A avaliação das ações é realizada através do preenchimento de documentos bastante simplificados. Os docentes que realizam atividades preenchem uma grelha, os coordenadores de departamento supervisionam e fazem a súmula, depois entregam na direção que fica com o registo total das ações por departamento. É dado feedback em conselho pedagógico da análise e interpretação de resultados, e é alvo de reflexão, percebe-se o porquê da execução ou não das ações." E6 – Crisálida, 38 anos de serviço.

Palavras-chave: grelhas de avaliação/ inquéritos de satisfação/ análise swot/ monitorização/ divulgação da avaliação/ aferição/ regulação/ avaliação integrada na avaliação interna.

Sobre a questão "Considera que houve evolução na execução do projeto educativo desde 2006 até ao ano letivo passado, 2011/2012? Caso considere que houve evolução, indique duas (ou mais) diferenças (positivas ou negativas) que lhe apraz registar nessa evolução."

Nas respostas a estas questões, a unanimidade é total. As docentes entrevistadas não negam a importância do primeiro projeto educativo que abriu um caminho, permitindo um conhecimento da comunidade escolar e educativa, permitindo o delinear de estratégias e a fixação de objetivos a alcançar.

" (...Estou cá desde o início e a preocupação do primeiro projeto educativo, Diique, foi o diagnóstico e as estratégias para ultrapassar as dificuldades." E5- Marta, 29 anos de serviço.

No entanto, ao primeiro projeto educativo, faltava-lhe unidade e coesão:

“(...)O primeiro projeto era um projeto espartilhado, não havia um fio condutor, não era perceptível onde queríamos chegar(...)”E1- Josefina, 30 anos de serviço.

Todas as entrevistadas reconhecem as diferenças positivas que caracterizam o último projeto educativo, desde o formato mais atrativo, um conteúdo mais conciso e assertivo em ligação com as práticas de sala de aula, estabelecendo articulações curriculares:

“Sim há uma grande evolução...o documento de 2004 era muito grande, com demasiada informação, com muitos objetivos, pouco exequível e difícil de operacionalizar. Não promovia de forma inequívoca, clara e consistente, as articulações curriculares, tal como hoje o documento atual promove.” E2- Rosalina, 22 anos de serviço.

“(...) a articulação curricular não era visível nem existia. A avaliação era muito pouco objetiva, era feita através de um só relatório com os resultados dos vários projetos. Hoje estes dois aspetos são mais consistentes e estruturados.” E5-Marta, 29 anos de serviço.

A avaliação consistente e simplificada é outro fator de evolução, mais visível no último projeto educativo:

“Sim, houve evolução. A experiência ajudou-nos a evoluir no trabalho com a comunidade educativa, a resolver as situações problema. O primeiro projeto resultou porque delineámos estratégias para trabalhar de acordo com a comunidade educativa, mas falhou na avaliação e na divulgação, nem todos estavam ao corrente das estratégias delineadas, também não houve uma equipa coesa. A avaliação foi feita através da avaliação de diferentes projetos, estava dispersa, estava espalhada, falhou a coesão. Agora, a avaliação e a divulgação é mais consistente. Toda a comunidade está a par desta avaliação, participam nessa avaliação, até os alunos ficam a par do que aconteceu. Assim também o plano de melhoria resulta melhor...”E3- Carlota, 31 anos de serviço.

Uma docente entrevistada alega que atualmente existe uma maior consciência no modo como se participa no projeto educativo, agradando-lhe a criação de instrumentos simplificados de monitorização.

“Sim houve uma evolução enorme. As grandes diferenças são uma maior consciência e a participação de todos na concretização deste último projeto educativo. Os instrumentos que se criaram já estão mais adequados à prática do dia à dia.” E4- Margarida, 30 anos de serviço.

Duas docentes referem a vantagem da escola ser um território educativo de intervenção prioritária na estruturação do projeto educativo:

“(...)O segundo projeto coincidiu com a contratualização do programa Teip e houve requisitos que tivemos que cumprir, mas optámos por fundir num só projeto educativo a dinâmica teip e aquilo que já éramos, agarrámos os fios condutores, as grandes forças, as grandes linhas em termos de visão, missão e estratégia e construímos um só projeto. Construímos um projeto educativo conciso, cirúrgico que indica o caminho que vamos percorrer.” E1- Josefina, 30anos de serviço.

“(...) com o último projeto educativo que também é teip, atingiu-se um maior patamar de qualidade...) E6 – Crisálida, 38 anos de serviço.

Todo o trabalho que tem sido construído, desenvolvido, divulgado, assumido, tem sido fruto de negociação, debate, participação mas também alvo de alguma resistência:

*“(...) Há uma maior consciência e a participação de todos na concretização deste último projeto educativo. Foi uma evolução muito conversada, muito negociada, fez-se um grande caminho, houve resistência face à mudança. Faz parte de um processo de crescimento.”*E5-Marta, 29 anos de serviço.

Está claramente presente em todas as respostas das docentes entrevistadas, a evolução positiva que ocorreu entre o primeiro e o último projeto educativo.

1º projeto educativo – Palavras-chave: documento extenso/ muitos objetivos/ pouco exequível/ avaliação dispersa/ bom diagnóstico.

Último projeto educativo – Palavras-chave: grande evolução/ avaliação consistente/ avaliação simplificada/ plano de melhoria/ documento conciso/ maior participação.

Na questão, “O Projeto educativo motiva os docentes para o trabalho na escola? Porquê?”

As docentes entrevistadas são unânimes em considerar que o projeto educativo motiva para o trabalho a desenvolver na escola. As causas apontadas são várias:

A interiorização deste projeto pelos vários docentes, já é uma realidade que faz parte da vida da escola, porque se sentem envolvidos:

“Os docentes já estão motivados para o projeto educativo, para agarrar e vestir a camisola. Envolvem-se de tal forma que interiorizam e assumem-no. A execução do projeto educativo é a vida da escola.” E1- Josefina, 30 anos de serviço.

As ações do projeto educativo estão inseridas no currículo:

“Sim, porque as atividades são apelativas e por isso são muito participadas. Não implicam nem desvios ou fugas aos programas das disciplinas e aos currículos, logo o grau de participação é elevado.” E2 – Rosalina, 22 anos de serviço.

O projeto educativo flui, através de uma participação que não é autoritária, onde cada ator educativo, alunos, professores, participam com empenho na sua concretização.

“Sim motiva porque é um documento que já está interiorizado, há um empenho de um modo geral em participar nas ações e metas do projeto educativo...isto já flui, as pessoas participam com à vontade, sem ser imposto, tanto alunos como professores, todos nos empenhamos na sua concretização.” E3- Carlota, 31 anos de serviço.

É considerado interessante e coerente com as práticas de sala de aula.

“ Sim motiva os docentes porque é interessante e está muito virado para as práticas da sala de aula.” E4 – Margarida, 30 anos de serviço.

É um fator de incentivo à inovação, conferindo legitimidade. Torna-se legitimador e oficializa num documento próprio, as estratégias e metodologias que as docentes já praticavam, dando-lhes credibilidade e visibilidade:

“É claro que motiva, porque dão crédito às nossas práticas, oficializa as nossas práticas que vieram ter uma visibilidade diferente, vieram dar-lhes crédito, os docentes estão mais envolvidos, têm menos medo de experimentar e mais vontade de inovar.” E5- Marta, 29 anos de serviço.

É um documento de gestão e autonomia da escola e ressalta claramente que é um documento de referência, cuja importância e significado são reforçadas pelos efeitos que pode provocar também na avaliação de desempenho docente: A participação e dinamização nas ações do projeto constitui um elemento importante na avaliação dos docentes de um modo contextualizado, funcional e com sentido, para os docentes da escola.

“O projeto educativo identifica os problemas e as ações estão direcionadas para combater esses problemas. É fácil aderir, dinamizar, participar nas ações. Todo o nosso trabalho é norteado pelo projeto educativo. Além disso o número de ações em que nos envolvemos é um critério de desempate na avaliação de desempenho docente.” E6- Crisálida, 38 anos de serviço.

Palavra-chave: interiorização/ “vestir a camisola”/ atividades apelativas/ sem desvios do currículo/ participação elevada/ participação não autoritária/ credibilidade às práticas pedagógicas/ inovação/ fácil adesão/ desempate na avaliação de desempenho docente.

Relativamente à questão “Em sua opinião este projeto educativo expressa as características desta escola?”

É inequívoco o reconhecimento das entrevistadas em que o projeto educativo expressa as características da escola da Malagueira.

“(...)Há uma simbiose perfeita, as características são o espelho do projeto educativo e ele espelha as características da escola(...)” E1- Josefina, 30 anos de serviço.

Todas reconhecem a comunidade educativa como multifacetada e como tal o projeto educativo ao contextualizá-la, dá-lhe respostas também elas diversificadas que acabam por expressar a identidade desta escola.

“ As ações que temos elencadas no projeto educativo foram pensadas de acordo com o público alvo a que se destinam e com o estudo dos problemas da nossa comunidade educativa, e como tal respeitam as características de uma comunidade multifacetada e com grande diversidade.” E2- Rosalina, 22 anos de serviço.

Reconhecem a especificidade do contexto sócio económico em que a escola se insere e como tal o projeto educativo parece expressar características muito próprias:

“O contexto sócio económico é difícil e a escola está situada num enclave entre meios sociais opostos, o que faz com que tenhamos um público muito diverso”E4- Margarida, 30 anos de serviço.

A inclusão, a diversidade e o respeito pelas diferenças ressaltam nas entrevistas, como identidade desta escola.

“(...)Há uma crença neste projeto educativo. Identidade e inclusão são as nossas características.”E1- Josefina, 30 anos de serviço.

“Temos uma comunidade diversa, alunos ouvintes, alunos surdos, alunos com deficiências, alunos de outras etnias, todos com características heterogéneas.

Os problemas detetados estão espelhados no projeto educativo. Os recursos que conseguimos, os projetos que desenvolvemos vão ao encontro das características desta comunidade educativa, cujas principais características são. A inclusão e os projetos.” E3- Carlota, 31 anos de serviço.

Há valores de cidadania que ressaltam das características existentes na escola e que são expressas através do projeto educativo:

“Respeita-se a diferença, o contexto sócio económico em que a escola está inserida, a grande característica é o respeito por todos.”E5- Marta, 29 anos de serviço.

“Através do diagnóstico expressam-se as características da escola. A partir deste diagnóstico existe um plano de ação que está direcionado para as características da escola: é uma escola inclusiva, há um grande respeito pela diferença, pela cidadania, é uma imagem de marca desta escola.”E6 – Crisálida, 38 anos de serviço.

Palavra-chave: simbiose perfeita/ espelho da escola/ comunidade multifacetada/ grande diversidade/ identidade/ inclusão/ respeito pela diferença/ cidadania

Finalmente na questão “Como é feita a divulgação/comunicação do projeto educativo aos vários atores educativos, nomeadamente docentes, discentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação?”

Infere-se pelas respostas que a divulgação do projeto educativo desta escola sempre foi uma prioridade junto dos vários atores educativos.

“A divulgação sempre nos preocupou muito. Se não fosse bem divulgado, não teria êxito, não seria exequível, ninguém se envolve quando não conhece, quando não acredita, quando não crê. Havia que despoletar a crença neste projeto educativo. Inicialmente houve encontros com pais, encarregados de

educação, reuniões informais e formais com professores, reuniões com pessoal não docente(...)" - E1- Josefina, 30 anos de serviço

Todas as docentes entrevistadas revelaram a sua satisfação no modo como o projeto educativo é divulgado.

*" O projeto educativo é extremamente divulgado e bem divulgado (...) Há uma divulgação muito eficaz"*E3- Carlota, 31 anos de serviço.

" O projeto educativo chega a todos (...)" E5- Marta, 29 anos de serviço.

"O projeto educativo é amplamente divulgado a todos (...)" E6- Crisálida, 38 anos de serviço.

Há um orgulho latente na criação das versões infanto juvenis criadas para os vários níveis e ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo, passando pela comunidade de alunos surdos

*"(...)surgiu um envolvimento incrível de toda a comunidade escolar(...) o espírito de inclusão e a crença estiveram sempre presentes(...)"*E1- Josefina, 30 anos de serviço.

*"(...)as versões infanto-juvenis foram um sucesso(...)"*E6- Crisálida, 38 anos de serviço.

*"Fez-se uma versão infanto-juvenil para as crianças do pré-escolar, chegámos às crianças de um modo simplificado e lúdico. Ficaram a conhecer o projeto educativo como se fosse uma história(...)"*E4-Margarida, 30 anos de serviço.

Nas entrevistadas ressalta ainda a consciência de que com o trabalho de divulgação realizado atingiu-se uma maior qualidade e eficácia em termos educativos.

"(...)atingiu-se maturidade e qualidade em termos educativos." -E1- Josefina, 30 anos de serviço.

*“Só desta forma é possível consolidarmos esta caminhada em prol do sucesso dos nossos alunos e da qualidade do ensino aprendizagem(…)”*E6- Crisálida, 38 anos de serviço.

Palavras-chave: Preocupação: divulgação/ bem divulgado/ divulgação eficaz/ versões infanto-juvenis/ maior maturidade/ consolidação.

Perante o conjunto de inferências que nos foi possível extrair das entrevistas realizadas, é-nos possível traçar um quadro síntese em relação às palavras-chave:

Quadro 6 – síntese de palavras chave das entrevistas realizadas

| Questões | Palavra-chave |
|--|--|
| “ Considera um projeto educativo um instrumento normativo de gestão e organização da escola ou um instrumento participado” | documento participado/ bússola/ bilhete de identidade/ papel primordial |
| “Quais as principais características que identifica num projeto educativo” | caraterização global/ identificação de problemas/ intencionalidade/ flexibilidade/ documento orientador |
| “Considera que existe articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino no projeto educativo em vigor na sua escola? Explícite as articulações.” | articulações curriculares fortes/ continuidade dos currículos/ articulação horizontal e vertical/ conhecimento de metodologias/ articulações pedagógicas/ não ruturas. |
| “Como se concretizam na ação da comunidade educativa, os objetivos do projeto educativo?” | ações pragmáticas/ impacto nas aprendizagens/ operacionalidade/ plano de ação estratégico. |
| “A participação nas ações preconizadas no Projeto Educativo é avaliada e alvo de regulação periódica? Em caso afirmativo, explícite essas formas de avaliação.” | grelhas de avaliação/ inquéritos de satisfação/ análise swot/ monitorização/ divulgação da avaliação/ aferição/ regulação/ avaliação integrada na avaliação interna. |
| “Considera que houve evolução na execução do projeto educativo desde 2006 até ao ano | 1º projeto educativo – Palavras-chave: documento extenso/ muitos objetivos/ pouco |

| | |
|--|---|
| <p>letivo passado, 2011/2012? Caso considere que houve evolução, indique duas (ou mais) diferenças (positivas ou negativas) que lhe apraz registar nessa evolução.”</p> | <p>exequível/ avaliação dispersa/ bom diagnóstico.</p> <p>Último projeto educativo – Palavras-chave: grande evolução/ avaliação consistente/ avaliação simplificada/ plano de melhoria/ documento conciso/ maior participação.</p> |
| <p>“O Projeto educativo motiva os docentes para o trabalho na escola? Porquê?”</p> | <p>interiorização/ “vestir a camisola”/ atividades apelativas/ sem desvios do currículo/ participação elevada/ participação não autoritária/ credibilidade às práticas pedagógicas/ inovação/ fácil adesão/ desempate na avaliação de desempenho docente.</p> |
| <p>“Em sua opinião este projeto educativo expressa as características desta escola?”</p> | <p>simbiose perfeita/ espelho da escola/ comunidade multifacetada/ grande diversidade/ identidade/ inclusão/ respeito pela diferença/ cidadania</p> |
| <p>“Como é feita a divulgação/comunicação do projeto educativo aos vários atores educativos, nomeadamente docentes, discentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação?”</p> | <p>Preocupação: divulgação/ bem divulgado/ divulgação eficaz/ versões infanto-juvenis/ maior maturidade/ consolidação.</p> |

Neste capítulo “ Apresentação, Análise Interpretativa e Discussão de Resultados”, depois de realizadas as entrevistas, os dados obtidos foram alvo de uma organização prévia que passou pela transcrição das mesmas, análise de conteúdo agrupada por categorias, subcategorias e unidades de registo.

Face a cada questão foram tecidas inferências, ilustradas com recortes de registos obtidos nas várias entrevistas. Para esmiuçar as inferências, encontrámos palavras-chave em relação a cada questão, que ajudam a sistematizar melhor as respostas dadas. Por último elaborámos um mapa síntese das questões e das palavras-chave encontradas.

Considerações Finais

“O vento só sopra a favor de quem sabe para onde ir”

Sêneca

Ao traçarmos o percurso para a realização deste estudo, foi nosso intuito compreender a evolução do projeto educativo, enquanto documento orientador da política educativa interna na escola em estudo. Pretendemos realizar uma análise diacrónica e conhecer as perspetivas de mudança nesta escola, em termos de práticas pedagógicas, articulações curriculares, cultura organizacional conducentes a uma maior qualidade educativa. Isto é, pretendíamos dar resposta aos seguintes objectivos que nortearam este projecto de investigação: Conhecer a evolução do projecto educativo na Escola da Malagueira; Compreender como é feita a apropriação do Projeto Educativo pelos docentes; Conhecer o processo de regulação e monitorização do projecto educativo na Escola; Identificar elementos facilitadores e elementos opostos à execução do Projeto educativo na escola da Malagueira. Sabíamos a priori, o contexto socioeconómico e cultural em que a escola se situa e o desafio que sempre se colocou em termos de respostas educativas.

Muitas escolas e agrupamentos de escolas têm vindo a fazer uma caminhada no sentido de construírem um documento que espelhe a sua realidade e a sua localidade, apropriando-se dele e conferindo-lhe uma matriz identitária, enquanto outras escolas e agrupamentos o utilizam como sendo mais um documento que é obrigatório construir e cuja aplicação e exequibilidade são diminutas.

A construção dos projetos educativos nas escolas tem que percorrer caminhos diferentes daqueles que por vezes, parecem mais fáceis. Recorre-se, frequentemente, ao preenchimento de formulários que têm subjacente conceitos errados da importância do projeto educativo na administração escolar. Estas práticas refletem uma atitude de resposta às imposições do excesso de normativismo em que a educação parece continuar a estar mergulhada. Caso esta lógica não sofra alterações, estaremos perante o ritual da elaboração do projeto educativo. (Grade,2008:190).

Torna-se claro que, pode acontecer uma dicotomia nas escolas: se o dinamismo e a qualidade pedagógica não forem conseguidos, o traçar e o desenvolver de um projeto coletivo ficam comprometidos, ou então, os diversos atores educativos interagem e não se cumprem apenas regras estabelecidas pelas hierarquias. Como refere Lima (1998 citado por Flores 2005:18), estes atores “não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”.

A situação da escola da Malagueira, pela análise de dados efetuada, permite-nos concluir que o projeto educativo foi sendo apropriado pela comunidade educativa, como um instrumento participado que faz parte da dinâmica da escola, constituindo-se assim como:

Um fator de estímulo e oportunidade de criar e inovar respostas pedagógicas, organizacionais e curriculares de acordo com a realidade da escola, solidificando a cultura da escola e a sua identidade.

Um fator de orientação: produzindo novos sentidos para a orientação da política interna da escola, desencadeando produções pedagógicas inovadoras.

Um fator de referência para a ação da escola, ao emergirem consensos que foram sendo construídos entre a comunidade educativa.

Um fator de mudança e transformação: O Projeto Educativo pode funcionar “como projeto organizacional que traduz as preferências da comunidade educativa e assegura a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da ação coletiva da escola”. (Macedo, 1993 citado por Gasparinho, 2009:30).

A par das resistências inerentes a todo o processo de mudança, houve evolução, negociação dialogada e continuada, em estruturas intermédias, em reuniões de trabalho formais e informais. A mudança na escola pôde ocorrer mais facilmente através do projeto educativo de escola, onde os atores educativos se vêem e revêem, constroem, articulam e se regulam.

Para mudar a escola é preciso mudar o pensamento sobre ela, a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria. Fruto da consciência da especificidade de cada escola na ecologia da sua comunidade interna e externa, assume-se hoje que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo. (Alarcão, 2001:19)

A mudança é um conceito inerente ao indivíduo e à sociedade em que se insere, logo “o paradigma da mudança radica a sua concetualização nas necessidades do sistema educativo de acompanhar, ou mesmo antecipar as mudanças na sociedade em geral e nas necessidades de as escolas se abrirem às mudanças que ocorrem na comunidade”. (Esteves & Rodrigues, 2003:21)

Importa referir também que não basta elaborar e aprovar um projeto educativo, mesmo que correta e adequadamente formalizado. “É desastroso comparar uma iniciativa obrigatória por mais legítima que seja, a um projeto”. (Perrenoud, 2002:119).

É na confluência entre o “obrigatório”, o que é instituído e o que é absorvido, interiorizado, apreendido, transformado, que reside a verdadeira essência de qualquer projeto educativo de escola. Daí as negociações junto dos docentes envolvidos e a aposta numa forte divulgação por toda a comunidade escolar.

Inferiu-se assim, que com a aposta continuada num projeto que consubstancia a vida da escola, ele tornou-se também:

Um fator de reflexão: o projeto educativo pôde ajudar os docentes a serem reflexivos e mais ativos. A realidade e os diversos contextos da escola, onde o professor se situa enquanto profissional, exige dele um modo de atuar “inteligente, flexível, situado e reativo”. (Alarcão e Tavares, 2003:35).

Logo, o projeto educativo contribuiu também para mobilizar a ação e a reflexão entre os docentes. E ao fazê-lo estruturou:

Um fator de democratização, possibilitando a assunção de responsabilidades, envolvimento e compromissos, propiciando o trabalho em equipa e o desenvolvimento de competências próprias, de diversidades e multiplicidades de ideais que se concretizam e operacionalizam em ações.

“O domínio da ação é muito aleatório, muito incerto. Impõe-nos uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações e impõe-nos a reflexão sobre a sua própria complexidade”.(Morin,1991:97).

Os momentos de análise constituem uma prática reflexiva, assumida pelas diferentes entrevistadas, disseminada pelas estruturas intermédias que suportam toda a ação educativa futura, na escola da Malagueira.

Tão importante como a reflexão e a assunção de responsabilidades, foi a sua ligação com a sala de aula, constituindo assim

Um fator de coerência: entre os ideais que se promovem no campo da educação e o quotidiano das práticas pedagógicas e do ensino em sala de aula. “Trata-se da coerência entre os valores e os princípios que inspiram as nossas práticas pedagógicas”. (Meirieu, 1991:156).

Ressalta dos dados recolhidos, a ligação do projeto educativo com a sala de aula, sem desvios nem ruturas, com as metas de aprendizagem e os planos curriculares.

Outro aspeto essencial que este projeto educativo contém desde a sua génese foi

Um fator de cidadania: a cidadania alia-se à pedagogia como valor basilar na educação e como tal, está presente nos objetivos de qualquer projeto educativo de escola.

Pede-se à escola a transmissão de saberes e saber-fazer que evoluem a um ritmo vertiginoso, pede-se à escola a formação moral que estava repartida entre as famílias e as igrejas, pede-se à escola a afirmação da autoridade que nos lares e nos meios de comunicação social se despreza quotidianamente, pede-se à escola que forme as novas gerações em novas tecnologias e que as eduque para uma vida saudável e pede-se à escola que prepare os mais novos para viverem num planeta respeitador do ambiente, quando se continua a desrespeitar e a fazer perigar a todo o momento o equilíbrio do ecossistema em

que vivemos, pede-se à escola que transmita, inabalável e sem hesitação, o thesaurus cultural herdado, quando a toda a hora se propagandeia a falta de referências, a queda de crenças, o culto do instante que passa. (Azevedo, 1994:155).

É na conjugação destas variáveis que os projetos educativos são pontos de ancoragem na educação e formação, como garante do desenvolvimento estratégico da educação.

As docentes entrevistadas ao identificarem como características deste projeto, que se refletem nas características da escola, a inclusão, o respeito pela diferença, estão a referir-se a aspetos de cidadania, que constituem a referência desta escola.

Ressalta ainda:

Um fator de complementaridade: Através da construção de um projeto educativo de escola, de acordo com as linhas gerais da política educativa nacional, cruzando com as características e necessidades de cada escola na sua especificidade e concretizando com a atuação do professor em sala de aula e dos diversos atores educativos na comunidade educativa, acontece um processo educativo coletivo.

Os papéis curriculares da Escola e do Professor cruzam-se e complementam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal e define as prioridades. (Zabalza, 1997:46).

Este fator foi consensual nos dados obtidos através das entrevistas, as ações preconizadas no projeto educativo complementam os currículos com atividades pragmáticas e apelativas, quer para os docentes, como para os discentes.

Por sua vez, a importância do diagnóstico desde o primeiro ao último projeto educativo, revelou-se essencial e

Um fator de identificação de situações: Só se transformam contextos quando há diagnósticos conhecidos, problemas identificados e propostas de soluções.

A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respetivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam. Os desafios/problemas que os contextos e os seus atores desencadeiam serão agarrados/resolvidos de forma diferente e mais eficazmente, se envolverem os principais interessados (como equipa cooperativa) e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados. (Sanchez, 2005:131).

O projeto educativo da escola da Malagueira identificou claramente os problemas e todo o seu plano estratégico direciona-se para encontrar resoluções. Desde a construção do primeiro projeto educativo até ao último, a identificação de problemas esteve sempre subjacente.

As parcerias e o trabalho em articulação não foram esquecidos e constituíram

Um fator de convivialidade: É importante que através do projeto educativo se estabeleçam articulações e parcerias com outras instituições, que se pense a escola na sua globalidade, recuperando o diálogo, as interações e se desenhe um plano de convivialidade, em torno de situações educativas concretas de cada escola, num verdadeiro trabalho em rede. Os pais e encarregados de educação estão implicados nestas parcerias, todas as vezes que se realizam reuniões e encontros, onde são convidados a participar no desenvolvimento do projeto educativo e onde lhes é feita uma apresentação do plano de ação estratégico.

“A sala de aula tem que ser pensada no enquadramento mais amplo de uma instituição que é a escola; e a escola, por seu lado, tem de ser olhada em articulação com outras instituições.” (Canário, 2005:110).

Não se trata apenas de

“(…)abrir a escola ao meio”, a questão é mais profunda.”(…) eu sou a favor da abertura da escola, contra o seu fechamento sobre si própria(…) a escola e o contexto são duas coisas que são indissociáveis. Ou seja, contrariar o “fechamento” da escola faz-se mudando a relação da escola com a comunidade. A comunidade local é mais vasta do que os pais. (...) Este raciocínio baseia-se no pressuposto de que a família e a comunidade não podem ser algo que é concebido como exterior à escola, mas como algo que está dentro da escola, através dos alunos.” (Canário, 2008: 110-111).

A avaliação, constituiu um ponto forte neste último projeto educativo, funcionando como

Um fator de autoregulação: Avaliam-se sistematicamente todas as ações do projeto educativo, depois de se ter reconhecido que a avaliação anterior, referente ao primeiro projeto educativo, era praticamente inexistente, dispersa por relatórios dos projetos em desenvolvimento na escola. Realizou-se aqui uma grande caminhada, onde se avaliam os processos e os produtos com vista a uma efetiva melhoria. Utilizam-se métodos qualitativos (a análise swot,) e métodos quantitativos, aplicação de inquéritos de satisfação, aos vários atores educativos. Os instrumentos criados para recolha de informação são simplificados. A supervisão deste processo de monitorização é feita de um modo partilhado pelas coordenadoras das estruturas intermédias, pela equipa responsável pelo projeto educativo e pela direção. Existe

uma coresponsabilização pela execução do projeto educativo em que todos são chamados a participar.

A estrutura do projeto educativo, o modo como está organizado, constitui também

Um fator de adesão: Toda a estrutura e organização do projeto educativo consubstanciada por eixos e ações, concretizadas em atividades, imprimem ao projeto educativo em vigência na escola, uma simplificação na sua concretização, que é apelativa e motiva à participação, facilitando a adesão por parte da comunidade escolar, nomeadamente docentes, discentes e pessoal não docente.

Os fatores anteriormente elencados, são visíveis no projeto educativo que foi alvo do nosso estudo exploratório. Um projeto nasceu, cresceu e reformulou-se. Fiel a um contexto e a uma comunidade educativa, foi possível vê-lo crescer com uma maior maturidade, outro formato e outro conteúdo. Foi apreendido, interiorizado, não sem resistências, foi negociado ao longo do tempo em diálogos permanentes. Foi transformado e melhorado.

Da análise diacrónica concluímos que entre o primeiro e o último projeto educativo construídos e implementados na escola em estudo, mediaram sete anos. **O fator tempo**, também foi um elemento precioso, para ocorrerem transformações, espaços de confrontos e de inovações, visíveis nos produtos e nos resultados.

“Conquistar a compreensão e competências necessárias para a mudança, demora tempo”.(Tomlinson e Allan, 2002:65). Houve espaço e tempo para se amadurecerem ideias, para se refletir, para se ajustarem procedimentos, com base num princípio de continuidade securizante.

Gasparinho (2009) no âmbito da sua tese de mestrado recorda alguns estudos pioneiros sobre projetos educativos feitos em Portugal com vista à compreensão de vários fatores: a problemática da sua construção, as conceções que as escolas têm dos seus projetos, o impacto e as implicações nas dinâmicas das escolas. Cita várias conclusões e reflexões finais que se situam em três dimensões: a cultura, as questões políticas e a gestão curricular.

Em linhas gerais, os estudos feitos indicam que a construção do projeto educativo constitui um forte desafio, mas em alguns casos não conseguiu levar à construção nas escolas, de uma política curricular distinta e original (Fontoura,1999 citado por Gasparinho, 2009:34).Por sua vez (Jeanne,2007 citada por Gasparinho, 2009:34) no âmbito da sua dissertação de mestrado, afirma que “os dados apresentados evidenciaram as dificuldades de elaboração do projeto educativo, traduzindo-se no cumprimento de uma imposição decretada, onde os atores locais não se sentem verdadeiramente implicados.”

Na escola da Malagueira, houve um percurso coerente e sistematizado, com crescimento profissional mesclado de participação, responsabilização, numa dialética permanente com a realidade envolvente e a necessidade de gerar respostas adequadas. Mas o projeto educativo não é estático, ele adequa-se e transforma-se, é emergente e dinâmico, didático e criativo, tendo submersa uma postura crítica, de negociação, comunicação e constante reflexão.

Um projeto nunca está de todo definido e pré-especificado. As suas várias dimensões requerem ser apreendidas pelos sujeitos e descobertas inclusivamente através dos processos da sua realização prática, sucessivamente reconstruídas ao longo do tempo, em diálogo permanente entre o que legitimamente perseguimos, a realidade em curso e os nossos esforços para a transformar e melhorar. (Escudero e Botia,1994:108)

Queremos ainda relevar o dinamismo, a inovação, a par da criatividade, que sobressai das entrevistas feitas, desocultando um orgulho latente entre os docentes.

“(...) Atingiu-se maturidade e qualidade em termos educativos” (E1, Josefina, 30 anos de serviço).

“(...) Fez-se uma versão infanto-juvenil(...)chegámos às crianças de um modo simplificado e lúdico(...) Não conheço muitas escolas que o tenham feito.” (E4, Margarida,30 anos de serviço).

“(...) Tem que haver uma grande consciência coletiva para o sucesso. Só desta forma é possível consolidarmos esta caminhada.” (E6, Crisálida, 38 anos de serviço).

Esta participação colaborativa é visível e pode provocar mudanças, constituindo:

Um princípio organizativo indispensável para gerar projetos que reflitam os direitos, expectativas, interesses e padrões de cultura que caracterizam a comunidade humana que justifica e edifica a própria escola;

- uma atividade co-implicadora de todos os membros da comunidade educativa para gerar um processo cultural de colaboração que, por sua vez, é condição de comprometimento democrático e de educação para a cidadania. (Vilar,2000:34)

Perante os dados recolhidos, relativos ao grau de envolvimento e participação revelados em torno da execução do projeto educativo, não parece abusivo afirmar que esta escola apresenta indicadores prospetivos de poder continuar a almejar caminhos de inovação e de maior qualidade. Saliente-se que foi a única escola de concelho de Évora, convidada a assinar um contrato de autonomia, pela dinâmica que conseguiu imprimir em torno de um projeto educativo que sempre norteou a sua cultura organizacional e lhe conferiu uma identidade própria.

Neste agrupamento, nesta escola em particular, o projeto educativo “desocultou” mecanismos organizacionais que dão respostas operacionais e estratégicas e contribuem como referências de identidade da escola.

Figura 6- Fatores organizacionais que o projeto educativo desocultou



Fonte: Da autora

Com o projeto educativo pretende-se pôr em prática novas formas de exercício do poder (mais eficazes e coletivamente legitimadas), desenvolver a coesão local (enquanto expressão de vontade coletiva, de conciliação de interesses, de acordos e de solidariedades), alargar as conceções de espaço (“rompendo os muros” da escola e alargando-a em função de um espaço aberto em sintonia com o território comunitário) e ao nível do tempo (o projeto é um antecipador da ação futura, permitindo por isso, uma nova relação previsionar com o fator tempo através da articulação entre o passado, o presente e o futuro, sempre contextualizado na história do estabelecimento. (Costa,2003:52).

Foi sem dúvida significativa a articulação entre passado, presente e futuro que o projeto educativo, enquanto documento de cariz pedagógico e organizacional, conseguiu estabelecer na escola, alvo da nossa investigação.

Com este trabalho pretendemos compreender a genealogia de um projeto educativo enquanto documento normativo, imposto pela lei e simultaneamente construído, criado e desenvolvido num contexto escolar específico, diacronicamente.

Podemos liminarmente afirmar que a sua funcionalidade e a sua estrutura enquanto plano de ação estratégica da escola, assumida e interiorizada pelos atores educativos, constitui-se como património erigido, vivenciado que atravessa esta comunidade escolar.

Não sendo um produto acabado, evoluiu no tempo, fiel a princípios que foram apreendidos e que lhe conferem mecanismos conceituais e metodológicos basilares para novos desenvolvimentos. O processo é coletivo e todos se sentem implicados. Democraticamente, com tudo o que este advérbio comporta: negociação, conflitualidade, dialética, partilha, criatividade, cultura e pluralismo.

Logo, a história deste projeto não acaba aqui. A sua genealogia continuará, assente em princípios matriciais construídos.

Os olhares ultrapassam a linha do horizonte e projeta-se o futuro com a certeza do trabalho presente.

Limitações ao estudo:

Num estudo com esta dimensão, estudo exploratório, circunscrito a um contexto muito específico, estivemos sempre cientes que algumas limitações iriam emergir, ou seja as inferências viriam a ser fortemente localizadas. Contudo, foi também esse o objeto do nosso estudo: compreender a evolução do projeto educativo naquela escola, com aquelas características. Não apostámos na quantidade de resultados, mas sim em obter resultados precisos e substantivos em relação a um problema que queríamos investigar e conhecer.

Implicações e linhas para futuras investigações:

Num sentido amplo somos levados a concluir que apesar de ser um documento que tem atrás de si todo um suporte legal, o projeto educativo é um documento relativamente recente na história do sistema educativo em Portugal.

Tem vindo a ganhar maior consistência ao longo dos últimos anos, com publicações de normativos que vão reforçando a sua importância (refira-se o caso do Dec. Lei nº 26/2012 sobre avaliação de desempenho docente, onde as metas preconizadas no projeto educativo de agrupamento são um indicador de avaliação).

E também porque ao projeto educativo pode ser atribuída a garantia da produtividade do sistema educativo, seria viável fazer-se um estudo, analisando os projetos educativos dos mega agrupamentos recém formados, compreender como se operacionalizam, como é desenvolvido o seu plano de ação estratégico, quais os seus objetivos e prioridades e como emergem ou não identidades, perante uma comunidade assaz vasta.

“Um estudo não pode estar nunca acabado. Enquanto nele trabalhamos, aprendemos o suficiente para o achar imaturo no momento em que dele nos afastamos.”

(Popper, 1963:31)

Referências Bibliográficas

- Alarcão I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático crítico*. Porto: Edições Asa.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Georges, P.(2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Antunes, M. s.d. *A escola como organização: cultura, culturas e contextos*. Recuperado em 10 de Outubro de 2012 em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revistanoesis/documentsartigos-teoricos>
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos para a educação*. Atas de um seminário. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Barbieri, H. (2002). *O Projecto educativo e a territorialização das políticas educativas*. Tese de mestrado inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, recuperado em 8 de Junho de 2012 em <http://repositorio-aberto.up.pt/btstream/10216/19747/275942>.
- Barbieri, H. (2003). Os Teip, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº20, p. 43-75.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1992). *Fazer da escola um projeto* In R. Canário (org.) *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa.:Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e Educação escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boni, V. Quaresma, S., (2010). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Em tese, recuperado a 29 de Setembro de 2012 em <http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtesearticle/view/1802>
- Canário, R. (1990). *Projeto Eco-Arronches. Para uma estratégia de formação contínua de professores*. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos Trabalho de projeto – leituras comentadas. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora
- Canário, R. Pombo, O. (2005). Ivan Illich. Um visionário que é preciso reler. *Revista Aprender ao Longo da Vida, nº4*, 40-47.
- Canário, R. (2008). Conferência Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (1998). *A educação como projeto antropológico*. Porto: Porto Editora
- Caupers, J. (2000). *Introdução ao Direito administrativo*. Lisboa: Âncora Editora
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Un aproche historique*. Paris: Belin.
- Cortesão, L.; Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa J., (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa J., (2003). *O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro
- Costa J. (2003). *Projetos Educativos das escolas: Um contributo para a sua (Des) Construção. Educação e Sociedade, Vol.24, nº 85, 1319-1340*, Recuperado em 29 Novembro, 2011, em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Delgado, M. & Martins, É. (2001). *Autonomia, administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999. Continuidades e Ruturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- De Ketele, J.M. & Rogiers, X.(1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'École- Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions du Seuil.
- Escudero, J. & Botia, B.(1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspetiva da realidade espanhola In A. Amiguinho, & R. Canário, (org.) *Escolas e mudança. O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Estêvão, C.; Afonso, A. & Castro, R.(1996). “Práticas de construção da autonomia da escola: Uma Análise de Projetos Educativos, Planos de Atividades e Regulamentos Internos” *Revista Portuguesa de Educação, nº 10*, p. 23-25, Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação, repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Esteve, J. (1999). “As Mudanças Sociais e função docente” in A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação, nº 2*, 15-68.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia” in J. Formosinho, S. Fernandes, J. Machado & I. Ferreira (org) *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Firmino, M. (2009). *Gestão das organizações. Conceitos e Tendências atuais*. Lisboa: Escolar editora.
- Flores, M.(2005). *Agrupamento de escolas. Indução política e participação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Formosinho J. & Machado J., (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto editora
- Formosinho J., Fernandes A., Machado J. & Ferreira H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Forquin, J. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gasparinho, M. (2009). *Projecto educativo de agrupamento: para a definição de uma política escolar*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, recuperado em 8 de Junho de 2012 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2089>.
- Grade, L. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gomes, J.(1997). *O projeto educativo de escola e a sua influência na gestão dos estabelecimentos do Ensino Básico e secundário*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora, Lda.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. & Oliveira R. (1984). *Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J. & Machado, M.(1999). *Autonomia - gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Llavador, F. & Alonso, A. (2000). *Desenhar a coerência escolar. Bases para o projeto curricular de escola e de turma*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M. (1990). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lessard-Hébert, M. Goyette G. & Boutin G. (2010). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L.(1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima L. (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos, volume 12, número 2*. 82-88.
- Lima L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade de aprendizagem”. *Revista Lusófona da Educação, volume 15*, 41-54.

- Luck, H. (2004). *Metodologia de projetos – Uma ferramenta de planeamento e gestão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Loureiro, M. (2001). *A docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.
- Macedo B. (1993). *A construção do projeto educativo de escola: contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Recuperado a 10 de Outubro de 2012 em <http://hdl.handle.net/10362/100>
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa
- Machado, L. (2006). *A última conversa. Agostinho da Silva*. Cruz Quebrada: Casa das Letras. Editorial Notícias.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer- Éthique et Pédagogie*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2003). Projeto Curricular e Autonomia da escola: Possibilidades e Constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, nº 8, Vol.10, 35-42*
- Morgado, J. e Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1991). *As ciências da educação e os processos de mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Nóvoa A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação de professor*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação in J. Lima, & J. Pacheco, (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Popper, K.(1963). *Conjectures and regulation. The growth of scientific knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L.(1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Riehl, C. (2001). Bridges of the future: the contribution of qualitative research to the sociology of education. *Sociology of education, Extra Issue*.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Romanelli, O. (1995). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sanches, I. (2005).Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, nº5,127-142*.
- Sarmento, J. (1994). *A vez e as vozes dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza F. (n.d.) *O que é a Ética?* Recuperado a 23 de Outubro de 2011 em <http://pessoal.educacional.com>)
- Tedesco, J. (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Terrasêca, M. (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP (dissertação de mestrado policopiado) pp. 116-128
- Torres, L. (2003). *A cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Recuperado a 7 de Outubro de 2012 em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5716/3
- Tuckman, B.(2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2007).*A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2003). Análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vilar, A. (2000). *O professor planificador*. Rio Tinto: Edições Asa.

Williams, R. (2000). *Cultura. Paz e Terra*: São Paulo.

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

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

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

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio - Modelo de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário.

Despacho nº 4848/97 de 7 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril - Alteração ao Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio

Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio

Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro - Descentralização Administrativa e Autonomia do Poder Local para as Autarquias locais e atribuições de competências na área educativa.

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Decreto regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho

Portaria nº 266/2012 de 30 de Agosto

APÊNDICES

Guião de entrevista semi-estruturada:

PREÂMBULO:

A presente entrevista destina-se a conhecer o modo como o projeto educativo tem sido apreendido pelos docentes desta escola, desde a sua génese e como tem sido desenvolvido ao longo dos anos, como tem gerado envolvimento e contribuído para fomentar ou não uma cultura organizacional própria.

As respostas a esta entrevista têm por objetivo fornecer elementos para um estudo integrado numa dissertação a apresentar no âmbito do mestrado em administração e Gestão educacional da Universidade de Évora. Será garantida a confidencialidade dos dados e o anonimato a todos os entrevistados.

A sua opinião acerca da temática “O Projeto educativo na escola da Malagueira. Um estudo exploratório”, é fundamental para que esta investigação tenha qualidade e permita a compreensão da realidade. Obrigada pela sua disponibilidade e compreensão.

| Dimensões | Objetivos específicos | Questões a formular |
|---|---|---|
| Dimensão 1 Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista. Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo. Assegurar a confidencialidade. Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos. | Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos. |
| Dimensão 2 O Projeto educativo na política educativa portuguesa | Perceber se o entrevistado conhece a importância do Projeto educativo na política educativa e qual o impacto que pode ter na | 1- Considera o Projeto Educativo um instrumento normativo de gestão e organização da escola ou um instrumento |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>política organizativa da escola</p> <p>Perceber se o entrevistado identifica as características estruturantes do Projeto Educativo.</p> | <p>participado? Justifique a sua afirmação.</p> <p>2- Quais as principais características que identifica num projeto educativo?</p> |
| <p>Dimensão 3</p> <p>O Projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção</p> | <p>Saber se o entrevistado conhece as articulações estabelecidas pelo projeto educativo na escola;</p> <p>Apurar a opinião dos inquiridos sobre o papel interventivo do Projeto educativo enquanto projeto de escola;</p> <p>Averiguar se os inquiridos compreendem a importância da reflexão e regulação em torno do Projeto educativo</p> | <p>1- Considera que há articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino, no Projeto educativo em vigor na sua escola? Explícite as articulações curriculares .</p> <p>2- Como se concretizam na ação da comunidade educativa, os objetivos do Projeto Educativo da Escola?</p> <p>3- A participação nas ações preconizadas no Projeto Educativo é avaliada e alvo de regulação periódica? Em caso afirmativo, explícite essas formas de avaliação.</p> |
| <p>Dimensão 4</p> <p>A evolução do Projeto educativo na escola da Malagueira</p> | <p>Recolher informação que permita uma análise diacrónica</p> | <p>1- Considera que houve evolução na execução do Projeto Educativo desde 2006 até ao ano letivo passado, 2011/2012?</p> <p>2- Caso considere que</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | houve, indique duas (ou mais) diferenças (positivas ou negativas) que lhe apraz registar nessa evolução. |
| <p style="text-align: center;">Dimensão 5</p> <p>Projeto educativo e identidade</p> | <p>Identificar se os inquiridos reconhecem a relação entre o Projeto educativo da escola e a construção de uma matriz identitária</p> | <p>1- O Projeto Educativo motiva os docentes para a participação nas atividades da escola? Porquê?</p> <p>2- Em sua opinião este Projeto Educativo expressa as características desta escola? Como?</p> <p>3- Como é feita a divulgação/comunicação do Projeto Educativo aos vários atores educativos, nomeadamente, discentes, pessoal docente e não docente e encarregados de educação?</p> |

A escolha dos entrevistados obedeceu aos seguintes critérios:

- Critério 1 - Estarem na escola desde 2004, ano em que foi inaugurada;
- Critério 2 - Terem desempenhado cargos na vigência do primeiro projeto educativo;
- Critério 3- Desempenharem cargos atualmente, na vigência do último projeto educativo.

A duração da entrevista não deve exceder os 30m e é feita individualmente, com marcação prévia. O guião é distribuído antecipadamente a cada entrevistado.

| Entrevistados | Cargos que desempenham/desempenharam |
|-----------------------------------|---|
| E1- Josefina, 30 anos de serviço | Diretora do Agrupamento |
| E2 – Rosalina, 22 anos de serviço | Adjunta da Direção |
| E3- Carlota, 31 anos de serviço | (Ex)Coordenadora do Projeto Educativo |
| E4- Margarida, 30 anos de serviço | (Ex)Coordenadora do Pré-escolar |
| E5 – Marta, 29 anos de serviço | (Ex)Coordenadora do 1º ciclo |
| E6- Crisálida, 38 anos de serviço | Coordenadora do Departamento de matemática e ciências experimentais |

Quadro 3 – Listagem de entrevistados e respetivos cargos.

Dimensão 2 – O Projeto educativo na política educativa portuguesa

Questão 1- Considera o projeto educativo um instrumento normativo de gestão e organização da escola ou um instrumento participado? Justifique a sua afirmação.

E1:

“Não é um documento normativo, se fosse um documento normativo teria o país inteiro o mesmo projeto educativo. É um documento participado, estruturado. É missão, estratégia, bilhete de identidade da escola, onde se espelha a especificidade e a cultura de uma escola enquanto organização. É um documento orientador que define a política interna da escola,

tendo em conta as parcerias e onde é muito visível o caminho que queremos percorrer e onde queremos chegar. Se não for participado, não é exequível, tem que haver um envolvimento de todos os atores educativos.”

E2:

“ O projeto educativo é um instrumento normativo porque está previsto na lei, desde os anos 90, mas o que o operacionaliza é o facto de ser um instrumento participado desde a sua conceção, passando pela sua aplicação até à sua avaliação.”

E3:

“É simultaneamente um documento normativo de gestão e organização da escola, baseado na lei, desde o 115-A, ao 75/2008, faz parte da política educativa e ao mesmo tempo é um documento participado, em que toda a comunidade educativa deve participar. Só assim se poderá refletir em conjunto, com vista a um plano de melhoria.”

E4:

“ O projeto educativo tem que ser participado por todos os intervenientes de uma escola, todos têm de estar envolvidos num projeto que é de todos. Só assim se avança.”

E5:

“É um instrumento participado, porque todos são chamados a participar quando da sua elaboração e avaliação.”

E6:

“Sendo o projeto educativo um documento normativo de gestão e organização da escola, uma vez que os normativos legais o apontam como um documento legal, estruturante da política educativa, ele é acima de tudo um instrumento participado, porque ao longo dos anos, foi ganhando consistência. É um documento que cada escola define em termos de atuação, metas, caminhos a seguir para o sucesso escolar dos alunos. É a bússola que nos norteia, numa engrenagem constituída por várias peças, para que as peças girem e não colidam, é necessário que todos participem e assumam a sua responsabilidade.”

Questão 2 – Quais as principais características que identifica num projeto educativo?

E1:

“Refiro que sendo um documento estratégico de gestão, acaba por conter uma caracterização global da unidade orgânica, tendo em conta os recursos humanos, a caracterização social e cultural para identificar o contexto em que nos situamos, engloba também as problemáticas, as ações, os objetivos e as metas quantificadas.”

E2:

“ O projeto educativo deve identificar os problemas e as lacunas da comunidade escolar e educativa onde está inserido. Deve propor objetivos para ultrapassar os problemas detetados no diagnóstico. Estes objetivos devem ser exequíveis através das ações e também devem ser avaliados, para em caso de necessidade haver reformulação.”

E3:

“ Revela a contextualização em que cada escola se insere, para depois se poder delinear uma ação em relação à comunidade que temos. A partir daí, podemos procurar alcançar as metas que queremos de acordo com o projeto educativo... ou seja, o contexto, os objetivos e as metas são as características mais importantes.”

E4:

“ Um projeto educativo tem que ter uma intenção, ter uma intencionalidade, um caminho por onde a escola se vai reger, tem que haver alguma autonomia para se cumprirem os objetivos, após se saber o tipo de escola que somos, em que meio a escola está inserida.”

E5:

“Um projeto educativo deve ser orientador, flexível, claro e conciso, para que qualquer ator o possa pôr em prática..e o nosso está muito claro.”

E6:

“Sendo um documento orientador que aglutina toda a ação educativa em torno do sucesso dos alunos...é fundamental conhecer o ponto de partida, a nossa realidade, a identificação da nossa realidade e o ponto de chegada. Entre estes dois pontos há um caminho, saber para onde queremos ir é fundamental. O projeto educativo é o caminho que projeta a escola. Um bom diagnóstico é fundamental para o desenho de uma intervenção eficaz. Só conhecendo os problemas é que podemos atuar. Ou seja, a identificação da problemática, os rumos e metas a alcançar, são fundamentais.

Dimensão 3 – O projeto educativo enquanto projeto de ação/ intervenção.

Questão 1 – Considera que há articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino, no projeto educativo em vigor na sua escola? Explícite as articulações curriculares existentes.

E1:

“Existem articulações curriculares muito fortes que acabam por ser fruto de uma caminhada já feita. Dantes a articulação curricular era consubstanciada entre projetos numa manta de retalhos...desde aí até hoje foi feito um caminho muito sério, muito articulado e hoje toca a articulação curricular de várias formas: temos equipas pedagógicas que funcionam na horizontal e na vertical, também nos departamentos curriculares estabelece-se a articulação...há sessões de trabalho conjunto entre educadoras e professoras de 1º ciclo onde se trabalha a articulação e a continuidade dos currículos para perceber o que funcionou bem, sobre a questão curricular e também a questão pedagógica, para não haver fosso. Saliento também o envolvimento da universidade de Évora, através de estagiárias de Psicologia educacional, que promovem várias sessões de trabalho com pais e encarregados de educação com os alunos que vão mudar de nível e ciclo de ensino e onde é dado um conjunto de orientações aos pais e encarregados de educação, para se prepararem para a transição e articularem bem com outros níveis e ciclos de ensino.”

E2:

“ O projeto educativo desta escola prevê as articulações curriculares entre os vários níveis e ciclos de ensino. As ações do projeto educativo são transversais e geram articulações horizontais, dentro dos departamentos curriculares, das reuniões de equipa e articulações verticais, nas reuniões de conselho de coordenadores de departamento, entre os vários projetos e entre departamentos (pré-escolar com 1º ciclo, por exemplo.)”

E3:

“Sim há articulação disciplinar entre os vários departamentos, são promovidas reuniões entre coordenadores de departamento para articularem atividades com vista ao sucesso escolar dos alunos...também há articulações entre o pré-escolar e o 1º ciclo, entre o 1º ciclo e o 2º ciclo e o 2º e 3º ciclo, principalmente nos anos de transição para não haver ruturas e haver continuidade. Dentro dos departamentos, há articulação horizontal, articulam-se atividades pedagógicas e projetos, é um trabalho proveitoso e com muito impacto até com as atividades extra curriculares (AEC), com vista à melhoria do resultado escolar dos alunos.”

E4:

“ Há mesmo articulação, tem vindo a acontecer cada vez mais ao longo dos últimos 4 anos. As pessoas têm vindo a perceber a necessidade de articular e de trabalhar em conjunto. No pré-escolar articulamos muito com o 1º ciclo. Fazemos muita articulação vertical e horizontal.”

E5:

“Há articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino. No pré-escolar, as educadoras vão às reuniões de equipa pedagógica de 1º ano, onde se fala das potencialidades e dificuldades de cada criança no início e ao longo do ano, professoras de 1º ano e educadoras do pré-escolar. No 2º ciclo, as colegas de 5º ano, docentes de Língua Portuguesa e Matemática, participam nas reuniões de equipa pedagógica de 4ºano, alternadamente, para conhecerem metodologias trabalhadas no 4ºano e depois poderem dar continuidade. Foi até produzida uma checklist dos objetivos que os alunos atingiram no final do 4ºano, em termos de aprendizagem, para que os professores de 5º ano de Língua Portuguesa e de Matemática, possam dar continuidade.”

E6

“Sem dúvida. Considero mesmo que há uma boa articulação entre níveis e ciclos de ensino que tem vindo a ser operacionalizada ano após ano, por necessidades inerentes ao próprio trabalho

do professor. Falo como docente de Matemática de 2º ciclo, tem vindo a ser feito um trabalho de articulação com o 1º ciclo, note-se que o novo programa de Matemática sugere que assim seja. Têm sido feitas reuniões entre os professores dos vários ciclos, e todos em conjunto, partilham e produzem materiais...as articulações são transversais através de vários níveis e ciclos de ensino de uma forma vertical e horizontal. O pré-escolar também articula com o 1º ciclo, informa das dificuldades sentidas com as crianças para no futuro colmatarem problemas. Este ano, os professores titulares de turma de 4º não reuniram com os conselhos de turma de 5ºano e foi –lhes dado um conhecimento das potencialidades e dificuldades dos alunos, o mesmo se passou com os docentes diretores de turma de 6ºano para os conselhos de turma de 7º ano. No 3º ciclo houve também professores que fizeram reforço no apoio ao 1º ciclo. São modalidades de articulação que têm vindo a crescer.

Saliento também que os professores de Matemática de 5ºano e de Língua Portuguesa fizeram a análise dos resultados das provas de aferição de alunos de 4º ano. Esta análise foi cruzada com aquela feita pelos professores de 4ºano.

Há ainda a articulação vertical e horizontal dentro dos departamentos e a partilha das práticas pedagógicas é também uma modalidade a que se tem recorrido no âmbito do projeto educativo.”

Questão 2 – Como se concretizam na ação da comunidade educativa, os objetivos do projeto educativo?

E1:

“ O nosso projeto educativo inclui um conjunto de ações que estão definidas por eixo que têm uma intencionalidade que têm a ver com o sucesso escolar, a formação cívica. Cada uma dessas ações acaba por envolver todos os atores da comunidade escolar e da comunidade educativa. Acaba por haver uma concretização do projeto educativo no envolvimento de vários atores educativos.”

E2:

“ Os objetivos do projeto educativo concretizam-se com as ações que nele estão inscritos no projeto educativo. As ações são muito pragmáticas e têm impacto nas aprendizagens dos alunos e no seu sucesso escolar.”

E3:

“Concretizam-se através das atividades que desenvolvemos e que estão muito bem delineadas no projeto educativo, para cada ação, o que nos ajuda imenso...nós já as interiorizámos e até os alunos. São operacionais e são muito frequentes, desenvolvemo-las ao longo do ano.

E4:

“ Os objetivos do projeto educativo são muito concretizados através das ações. É já uma rotina nas nossas práticas, aferimos depois nas reuniões com registo em atas.”

E5:

“Concretizam-se através de todas as ações do projeto educativo, através dos diversos eixos.”

E6:

“Concretizam-se através de um plano de ação estratégico, distribuído por eixos, com objetivos muito concretos...todas as ações estão muito sistematizadas e é fácil segui-las e concretizá-las.”

Questão 3- A participação nas ações preconizadas no projeto educativo é avaliada e alvo de regulação periódica? Em caso afirmativo, explicita essas formas de avaliação.

E1:

“Claro que é avaliada. Também aqui foi feito um grande caminho, chegámos a um estado de grande maturidade, não só na avaliação do projeto educativo, mas de toda a dinâmica escolar. A avaliação do projeto educativo integra-se na avaliação interna, não faz sentido avaliar cenários distintos, porque todos fazem parte de um mesmo universo. Há uma avaliação interna que avalia a atividade orgânica e aqui também aparece a avaliação do projeto educativo...ela é muito participada por todos os atores. Aplica-se muito a avaliação swot. É feito um trabalho muito organizado, muito estruturado que culmina num plano de melhoria, para melhorar o serviço público que prestamos. A periodicidade é trimestral, a monitorização é permanente. Surge um relatório síntese com as conclusões do resultado das avaliações feitas que são amplamente divulgadas no conselho pedagógico, no conselho geral, nas diversas estruturas intermédias e na página Web”

E2:

“ Sempre que uma atividade é realizada, é avaliada e tratada no final de cada período. É medido o grau de execução e o grau de participação da comunidade educativa nas várias ações, através do preenchimento de grelhas. Também são aplicados inquéritos de satisfação aos docentes, alunos e enc. de educação, é feita a análise trimestral de resultados escolares e também a análise swot das várias ações.”

E3:

“Nos departamentos cada docente desenvolve as atividades que entende de acordo com o seu grupo turma, elabora grelha de evidências, entrega ao coordenador de departamento que faz chegar à Direção...depois o trabalho da avaliação interna também se baseia nessas grelhas. Também há inquéritos feitos periodicamente por período aos alunos, professores e funcionários.”

E4:

“ É avaliada em reuniões de departamento e mesmo de estabelecimento, aferimos, refletimos e avaliamos. Fazemos sempre uma reflexão.”

E5:

“É avaliado trimestralmente, cada docente após cada atividade regista-as em grelhas que depois são entregues à coordenadora de departamento que supervisiona e as faz chegar à equipa de acompanhamento e monitorização do projeto educativo. Todas as conclusões depois desse trabalho, são apresentadas em conselho pedagógico, em reuniões de departamento e de estabelecimento.”

E6:

“ A avaliação das ações é realizada através do preenchimento de documentos bastante simplificados. Os docentes que realizam atividades preenchem uma grelha, os coordenadores de departamento supervisionam e fazem a súmula., depois entregam na direção que fica com o registo total das ações por departamento. É dado feedback em conselho pedagógico da análise e interpretação de resultados, e é alvo de reflexão, percebe-se o porquê da execução ou não das ações.”

Dimensão 4- A evolução do projeto educativo na escola da malagueira

Questão 1 – Considera que houve evolução na execução do projeto educativo desde 2006 até ao ano letivo passado, 2011/2012?

Questão 2 – Caso considere que houve evolução, indique duas (ou mais) diferenças (positivas ou negativas) que lhe apraz registar nessa evolução.

E1:

“ É uma questão muito interessante...já referi que percorremos um grande caminho. Começámos há oito anos, fizemos a instalação desta escola e deste agrupamento, sem haver um projeto formal, material, mas sempre interiorizado nas mentes das equipas que liderei, nunca abdiquei de princípio orientadores pelos quais me regi. Foi este o embrião que marca depois o projeto educativo. O primeiro projeto era um projeto espartilhado, não havia um fio condutor, não era perceptível onde queríamos chegar. O segundo projeto coincidiu com a contratualização do programa Teip e houve requisitos que tivemos que cumprir, mas optámos por fundir num só projeto educativo a dinâmica teip e aquilo que já éramos, agarrámos os fios condutores, as grandes forças, as grandes linhas em termos de visão, missão e estratégia e construímos um só projeto. Construímos um projeto educativo conciso, cirúrgico que indica o caminho que vamos percorrer. É um documento de fácil consulta e é fácil de ser apropriado por todos. Foi nossa prioridade, o envolvimento...”

E2:

“Sim há uma grande evolução...o documento de 2004 era muito grande, com demasiada informação, com muitos objetivos, pouco exequível e difícil de operacionalizar. Não promovia de forma inequívoca, clara e consistente, as articulações curriculares, tal como hoje o documento atual promove.”

E3:

“Sim, houve evolução. A experiência ajudou-nos a evoluir no trabalho com a comunidade educativa, a resolver as situações problema. O primeiro projeto resultou porque delineámos estratégias para trabalhar de acordo com a comunidade educativa, mas falhou na avaliação e na divulgação, nem todos estavam ao corrente das estratégias delineadas, também não houve uma equipa coesa. A avaliação foi feita através da avaliação de diferentes projetos, estava dispersa, estava espalhada, falhou a coesão. Agora, a avaliação e a divulgação é mais consistente. Toda a comunidade está a par desta avaliação, participam nessa avaliação, até os alunos ficam a par do que aconteceu. Assim também o plano de melhoria resulta melhor...”

E4:

“ Sim houve uma evolução enorme. As grandes diferenças são uma maior consciência e a participação de todos na concretização deste último projeto educativo. Os instrumentos que se criaram já estão mais adequados à prática do dia à dia. Foi uma evolução muito conversada, muito negociada, fez-se um grande caminho, houve resistência face à mudança. Faz parte de um processo de crescimento.”

E5:

“Houve evolução positiva. Estou cá desde o início, inicialmente era o Diique, onde a preocupação foi o diagnóstico e as estratégias para ultrapassar as dificuldades. A articulação curricular não era visível nem existia. A avaliação era muito pouco objetiva, era feita através de um só relatório com os resultados dos vários projetos. Hoje estes dois aspetos são mais consistentes e estruturados.”

E6:

“Houve uma grande evolução, tanto na forma como no conteúdo. O projeto é hoje mais atrativo, começando pela capa, pelo título, revela um grande significado de coerência e o respeito pela diferença de todos os alunos... com o último projeto educativo que também é teip, atingiu-se um maior patamar de qualidade, assente em práticas inovadoras, reflexivas, de inclusão, de cidadania, de articulação curricular e pedagógica, de avaliação sistemática do trabalho realizado e de análise e reflexão das práticas... existem metas bem definidas em relação ao abandono, aos resultados escolares. O projeto é atualmente mais elaborado, mais profundo e com metas muito precisas.”

Dimensão 5 – Projeto educativo e identidade

Questão 1 – O projeto educativo motiva os docentes para o trabalho na escola? Porquê?

E1:

"Os docentes já estão motivados para o projeto educativo, para agarrar e vestir a camisola. Envolvem-se de tal forma que interiorizam e assumem-no. A execução do projeto educativo é a vida da escola."

E2:

" Sim, porque as atividades são apelativas e por isso são muito participadas. Não implicam nem desvios ou fugas aos programas das disciplinas e aos currículos, logo o grau de participação é elevado."

E3:

"Sim motiva porque é um documento que já está interiorizado, há um empenho de um modo geral em participar nas ações e metas do projeto educativo...isto já flui, as pessoas participam com à vontade, sem ser imposto, tanto alunos como professores, todos nos empenhamos na sua concretização."

E4:

" Sim motiva os docentes porque é interessante e está muito virado para as práticas da sala de aula."

E5:

"É claro que motiva, porque dão crédito às nossas práticas, oficializa as nossas práticas que vieram ter uma visibilidade diferente, vieram dar-lhes crédito, os docentes estão mais envolvidos, têm menos medo de experimentar e mais vontade de inovar."

E6:

"O projeto educativo identifica os problemas e as ações estão direcionadas para combater esses problemas. É fácil aderir, dinamizar, participar nas ações. Todo o nosso trabalho é norteado pelo projeto educativo. Além disso o número de ações em que nos envolvemos é um critério de desempate na avaliação de desempenho docente."

Questão 2 – Em sua opinião este projeto educativo expressa as características desta escola? Como?

E1:

"As características são o espelho do projeto educativo e ele espelha as características da escola. Há uma simbiose perfeita. Há uma crença neste projeto educativo. Identidade e inclusão são as nossas características."

E2:

"As ações que temos elencadas no projeto educativo foram pensadas de acordo com o público alvo a que se destinam e com o estudo dos problemas da nossa comunidade educativa, e como tal respeitam as características de uma comunidade multifacetada e com grande diversidade."

E3:

"Temos uma comunidade diversa, alunos ouvintes, alunos surdos, alunos com deficiências, alunos de outras etnias, todos com características heterogêneas. Os problemas detetados estão espelhados no projeto educativo. Os recursos que conseguimos, os projetos que desenvolvemos vão ao encontro das características desta comunidade educativa, cujas principais características são. A inclusão e os projetos."

E4:

"O contexto sócio económico é difícil e a escola está situada num enclave entre meios sociais opostos."

E5:

“ Respeita-se a diferença, o contexto sócio económico em que a escola está inserida, a grande característica é o respeito por todos.”

E6:

“ Através do diagnóstico expressam-se as características da escola. A partir deste diagnóstico existe um plano de ação que está direcionado para as características da escola: é uma escola inclusiva, há um grande respeito pela diferença, pela cidadania, é uma imagem de marca desta escola.”

Questão nº 3 – Como é feita a divulgação/comunicação do projeto educativo aos vários atores educativos, nomeadamente docentes, discentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação?

E1:

“A divulgação sempre nos preocupou muito. Se não fosse bem divulgado, não teria êxito, não seria exequível, ninguém se envolve quando não conhece, quando não acredita, quando não crê. Havia que despoletar a crença neste projeto educativo. Inicialmente houve encontros com pais, encarregados de educação, reuniões informais e formais com professores, reuniões com pessoal não docente. Em relação aos alunos, a versão oficial tinha uma linguagem difícil para eles e surgiu um envolvimento incrível de toda a comunidade escolar, surgiu uma versão do projeto educativo para o pré-escolar em jeito de história que era contada às crianças do pré escolar. No 1º, 2º e 3º ciclos, os professores construíram com os alunos uma versão de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças; houve também uma versão feita pela comunidade surda em língua gestual portuguesa, para que também se pudessem responsabilizar pela execução do projeto educativo. O espírito de inclusão e a crença esteve sempre presente... Só é projeto educativo se for participado por todos. Houve sempre uma divulgação personalizada...Também é divulgado através da página Web, através da revista ebim. Atingiu-se maturidade e qualidade em termos educativos.”

E2:

“ o nosso projeto educativo é amplamente divulgado na página Web que é permanentemente atualizada... em reuniões formais com os encarregados de educação, nas reuniões com os diretores de turma, os professores titulares de turma...os alunos são a matéria prima do nosso projeto educativo, daí estarem permanentemente informados. Os não docentes, através de reuniões, os docentes através de estruturas intermédias, através de email e os parceiros estão também permanentemente informados e as atividades são também preparadas com a sua participação.”

E3:

“O projeto educativo é extremamente divulgado e bem divulgado. Foi feito um filme com alunos do 1º ciclo, versão infanto-juvenil do projeto educativo para que os mais pequenos percebessem. Os diretores de turma preocupam-se em divulgar o projeto educativo nas primeiras reuniões com os encarregados de educação. Em formação Cívica, os diretores e turma passavam o cd... Foram feitas também reuniões com o pessoal não docente. O projeto educativo está igualmente divulgado na página Web. ... Há uma divulgação muito eficaz.”

E4:

“ Fez-se uma versão infanto juvenil para as crianças do pré-escolar, chegámos às crianças de um modo simplificado e lúdico. Ficaram a conhecer o projeto educativo, como se fosse uma história. Também junto dos pais, pessoal não docente houve sempre reuniões onde foi divulgado o projeto educativo.”

E5:

“O projeto educativo chega a todos. Há uma ampla divulgação a todos os níveis e ciclos de ensino, criaram-se versões infanto-juvenis, trabalhadas com alunos. É divulgado na página da escola, também é divulgado aos pais, encarregados de educação e aos funcionários.”

E6:

“O projeto educativo é amplamente divulgado a todos, docentes, alunos, assistentes operacionais e encarregados de educação. É divulgado através da página Web e através de

meios muito diversificados: aos docentes, em reunião geral de professores, é feita uma projeção com a leitura e análise do mesmo; aos alunos, pelos diretores de turma e professores titulares de turma, através de versões infanto-juvenis, versão feita pelo 1º ciclo, que depois foi até apresentada até aos outros ciclos, com o objetivo dos alunos se apropriarem. Até nas aulas de substituição era passada essa versão aos alunos. Outro sucesso foi a versão feita para o pré-escolar. Houve também encontros, reuniões com os pais e assistentes operacionais. Tudo isto porque tem que haver uma grande consciência coletiva para o sucesso. Só desta forma é possível consolidarmos esta caminhada.”

“Considera o projeto educativo um instrumento normativo de gestão e organização da escola ou um instrumento participado? Justifique a sua afirmação?”

Tabela 1

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--|---|--|---|-------------------|
| O projeto educativo na política educativa portuguesa | Conhecer a importância do projeto educativo na política educativa e qual o impacto na política organizativa interna | Primado do projeto educativo enquanto instrumento normativo | “É um instrumento normativo porque está previsto na lei, mas o que o operacionaliza é o facto de ser um instrumento participado desde a sua conceção, passando pela sua aplicação até à sua avaliação.” E2 | 1 |
| | | Primado do projeto educativo enquanto instrumento participado | “É um documento participado, estruturado, é missão, estratégia, bilhete de identidade da escola, onde se espelha a especificidade e a cultura de uma escola” E1 | 3 |
| | | Simultaneidade de ambos os papéis do projeto educativo, enquanto instrumento normativo e instrumento participado | “É simultaneamente um documento normativo de gestão e organização da escola e ao mesmo tempo é um documento participado em que toda a comunidade educativa deve participar” E3 | 2 |

“Quais as principais características que identifica num projeto educativo?”

Tabela 2

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--|--|--|---|------------|
| O projeto educativo na política educativa portuguesa | Identificar características estruturantes do projeto educativo | Contextualização+problemáticas+objetivos+metas+avaliação | <p>“Caraterização global da unidade orgânica(...) engloba também as problemáticas, os objetivos e as metas quantificadas” E1</p> <p>“(…) ou seja, o contexto, os objetivos e as metas são as características mais importantes” E3</p> <p>“(…) a identificação da problemática, os rumos e metas a alcançar são fundamentais” E6</p> <p>“Deve propor objetivos para ultrapassar os problemas diagnosticados(...) estes objetivos também devem ser avaliados, para em caso de necessidade haver reformulação.” E2</p> | 4 |
| | | Intencionalidade e orientação | <p>“Um projeto educativo tem que ter uma intencionalidade” E4</p> <p>“Deve ser orientador” E5</p> | 2 |

“ Considera que existe articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino, no projeto educativo em vigor na sua escola.? Explícite as articulações curriculares.”

Tabela 3

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--|---|---|---|------------|
| O projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção | Conhecer as articulações estabelecidas pelo projeto educativo na escola | Existência de articulações curriculares verticais | <p>“Há sessões de trabalho conjunto entre educadoras e docentes de 1º ciclo onde se trabalha a articulação e a continuidade dos currículos para perceber o que funcionou bem” E1</p> <p>“O projeto educativo desta escola prevê as articulações curriculares entre os vários níveis e ciclos de ensino(...) há mesmo uma estrutura intermédia, o conselho de coordenadores de departamento onde a articulação é esmiuçada.” E2</p> <p>“Há articulação curricular entre os vários níveis e ciclos de ensino, principalmente nos anos de transição para não haver ruturas e haver continuidade” E3</p> <p>“O pré-escolar também articula com o 1º ciclo, informa das dificuldades sentidas com as crianças para no futuro colmatarem problemas. Este ano, os professores titulares de turma de 4º ano reuniram com os conselhos de turma de 5ºano e foi –lhes dado um conhecimento das potencialidades e dificuldades dos alunos, o mesmo se passou com os docentes diretores de turma de 6ºano para os conselhos de turma de 7º ano. No 3º ciclo houve também professores que fizeram reforço no apoio ao 1º ciclo. São modalidades de articulação que têm vindo a crescer.</p> <p>(...) também os professores de Matemática e de Língua Portuguesa de 5º ano, fizeram a análise dos resultados das provas de aferição de alunos de 4º ano. Esta análise foi cruzada com aquela feita pelos professores de 4ºano.” E6</p> <p>“No pré-escolar, as educadoras vão às reuniões de equipa pedagógica de 1º ano, onde se fala das potencialidades e dificuldades de cada criança no início e ao longo do ano, professoras de 1º ano e educadoras do pré-escolar.” E5</p> | 6 |
| | | Existência de articulações curriculares horizontais | <p>“Dentro dos departamentos há articulação horizontal, é um trabalho proveitoso e com muito impacto.” E3</p> <p>“(…) Nas reuniões de equipa pedagógica e nas reuniões de departamento, todos em conjunto partilham e produzem materiais.” E6 “As ações do projeto educativo são transversais e geram articulações horizontais, dentro dos departamentos curriculares, das reuniões de equipa” E2</p> | 6 |
| | | Existência de articulações pedagógicas | <p>“A articulação curricular implica também articulação pedagógica.” E1</p> <p>“Há ainda a articulação vertical e horizontal dentro dos departamentos e a partilha das práticas pedagógicas é também uma modalidade a que se tem recorrido no âmbito do projeto educativo.” E6</p> | 4 |

“Como se concretizam na ação da comunidade educativa, os objetivos do projeto educativo?”

Tabela 4

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--|---|---|--|-------------------|
| O projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção | Conhecer o papel interventivo do projeto educativo enquanto projeto de escola | Concretização através de ações | <p>“ O nosso projeto educativo inclui um conjunto de ações que estão definidas por eixo que têm uma intencionalidade que têm a ver com o sucesso escolar” E1</p> <p>“Os objetivos do projeto educativo concretizam-se com as ações que nele estão inscritos no projeto educativo. As ações são muito pragmáticas e têm impacto nas aprendizagens dos alunos e no seu sucesso escolar.”E2</p> <p>““ Os objetivos do projeto educativo são muito concretizados através das ações. É já uma rotina nas nossas práticas” E4</p> <p>“Concretizam-se através de um plano de ação estratégico, distribuído por eixos, com objetivos muito concretos...todas as ações estão muito sistematizadas e é fácil segui-las e concretizá-las.” E6</p> | 6 |
| | | Concretização através de um plano de ação estratégico | <p>“Concretizam-se através de um plano de ação estratégico, distribuído por eixos, com objetivos muito concretos...todas as ações estão muito sistematizadas e é fácil segui-las e concretizá-las.” E6</p> | 1 |

“A participação nas ações preconizadas no Projeto Educativo é avaliada e alvo de regulação periódica? Em caso afirmativo, explicita essas formas de avaliação.

Tabela 5

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--|---|---|---|-------------------|
| O projeto educativo enquanto projeto de ação/intervenção | Conhecer a existência de regulação e reflexão em torno do projeto educativo | Avaliação estruturada incluída na autoavaliação da escola | <p>“A avaliação do projeto educativo integra-se na avaliação interna, não faz sentido avaliar cenários distintos, porque todos fazem parte de um mesmo universo. Há uma avaliação interna que avalia a atividade orgânica e aqui também aparece a avaliação do projeto educativo...ela é muito participada por todos os atores. Aplica-se muito a avaliação swot.”E1</p> <p>“ O trabalho da avaliação interna também se baseia na avaliação do projeto educativo” E3</p> | 2 |
| | | Avaliação com instrumentos simplificados e com supervisão | <p>“Sempre que uma atividade é realizada, é avaliada e tratada no final de cada período. É medido o grau de execução e o grau de participação da comunidade educativa nas várias ações, através do preenchimento de grelhas. Também são aplicados inquéritos de satisfação aos docentes, alunos e enc. de educação, é feita a análise trimestral de resultados escolares e também a análise swot das várias ações.”E2</p> <p>“É avaliado trimestralmente, cada docente após cada atividade regista-as em grelhas que depois são entregues à coordenadora de departamento que supervisiona e as faz chegar à equipa de acompanhamento e monitorização do projeto educativo. Todas as conclusões depois desse trabalho, são apresentadas em conselho pedagógico, em reuniões de departamento e de estabelecimento.”E5</p> <p>“ A avaliação das ações é realizada através do preenchimento de documentos bastante simplificados. Os docentes que realizam atividades preenchem uma grelha, os coordenadores de departamento supervisionam e fazem a súmula., depois entregam na direção que fica com o registo total das ações por departamento e encaminha para a equipa de monitorização.”E6</p> | 3 |
| | | Avaliação e reflexão | <p>“ É avaliada em reuniões de departamento e mesmo de estabelecimento, aferimos, refletimos e avaliamos. Fazemos sempre uma reflexão.”E4</p> <p>É dado feedback em conselho pedagógico da análise e interpretação de resultados e é alvo de reflexão, percebe-se o porquê da execução ou não das ações.” E6</p> | 2 |

“Considera que houve evolução na execução do projeto educativo desde 2006 até ao ano letivo passado, 2011/2012? Caso considere que houve evolução, indique duas (ou mais) diferenças (positivas ou negativas) que lhe apraz registar nessa evolução.”

Tabela 6

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|---|---|--|--|------------|
| A evolução do projeto educativo na escola da malagueira | Conhecer se existiu evolução e perceber as diferenças | Evolução positiva | <p>“Sim, há uma grande evolução...”E2</p> <p>“Sim houve uma evolução enorme.”E4</p> <p>“Houve evolução positiva”E5</p> <p>“Houve uma grande evolução, tanto na forma como no conteúdo”E6</p> | 6 |
| | | Diferenças entre o primeiro e o último projeto educativo | <p>“Sim há uma grande evolução...o documento de 2004 era muito grande, com demasiada informação, com muitos objetivos, pouco exequível e difícil de operacionalizar. Não promovia de forma inequívoca, clara e consistente, as articulações curriculares, tal como hoje o documento atual promove.”E2</p> <p>“O primeiro projeto era um projeto espartilhado, não havia um fio condutor, não era perceptível onde queríamos chegar...”E1</p> <p>“O primeiro projeto resultou porque delineámos estratégias para trabalhar de acordo com a comunidade educativa, mas falhou na avaliação e na divulgação, nem todos estavam ao corrente das estratégias delineadas, também não houve uma equipa coesa. A avaliação foi feita através da avaliação de diferentes projetos, estava dispersa, estava espalhada, falhou a coesão. Agora, a avaliação e a divulgação é mais consistente.”E3</p> <p>O projeto é hoje mais atrativo, começando pela capa, pelo título, revela um grande significado de coerência e o respeito pela diferença de todos os alunos..., está assente em práticas inovadoras, reflexivas, de inclusão, de cidadania, de articulação curricular e pedagógica, de avaliação sistemática do trabalho realizado e de análise e reflexão das práticas... existem metas bem definidas em relação ao abandono, aos resultados escolares. O projeto é atualmente mais elaborado, mais profundo e com metas muito precisas.”E6</p> | 6 |

“O Projeto educativo motiva os docentes para o trabalho na escola? Porquê?”

Tabela 7

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--------------------------------|---|--------------------|---|------------|
| Projeto educativo e identidade | Conhecer a relação entre projeto educativo da escola e a construção de uma matriz identitária | Existe motivação | <p>“Os docentes já estão motivados para o projeto educativo, para agarrar e vestir a camisola. Envolvem-se de tal forma que interiorizam e assumem-no. A execução do projeto educativo é a vida da escola.” E1</p> <p>“Sim, porque as atividades são apelativas e por isso são muito participadas. Não implicam nem desvios ou fugas aos programas das disciplinas e aos currículos, logo o grau de participação é elevado.” E2</p> <p>“(…)já está interiorizado, há um empenho de um modo geral em participar nas ações e metas do projeto educativo...isto já flui, as pessoas participam com à vontade, sem ser imposto, tanto alunos como professores, todos nos empenhamos na sua concretização.” E3</p> <p>“Motiva os docentes porque é interessante e está muito virado para as práticas da sala de aula.” E4</p> <p>“É claro que motiva, porque dão crédito às nossas práticas, oficializa as nossas práticas que vieram ter uma visibilidade diferente(…)” E5</p> <p>“(…)É fácil aderir, dinamizar, participar nas ações. Todo o nosso trabalho é norteado pelo projeto educativo. Além disso o número de ações em que nos envolvemos é um critério de desempate na avaliação de desempenho docente.” E6</p> | 6 |

“Em sua opinião este projeto educativo expressa as características desta escola?”

Tabela 8

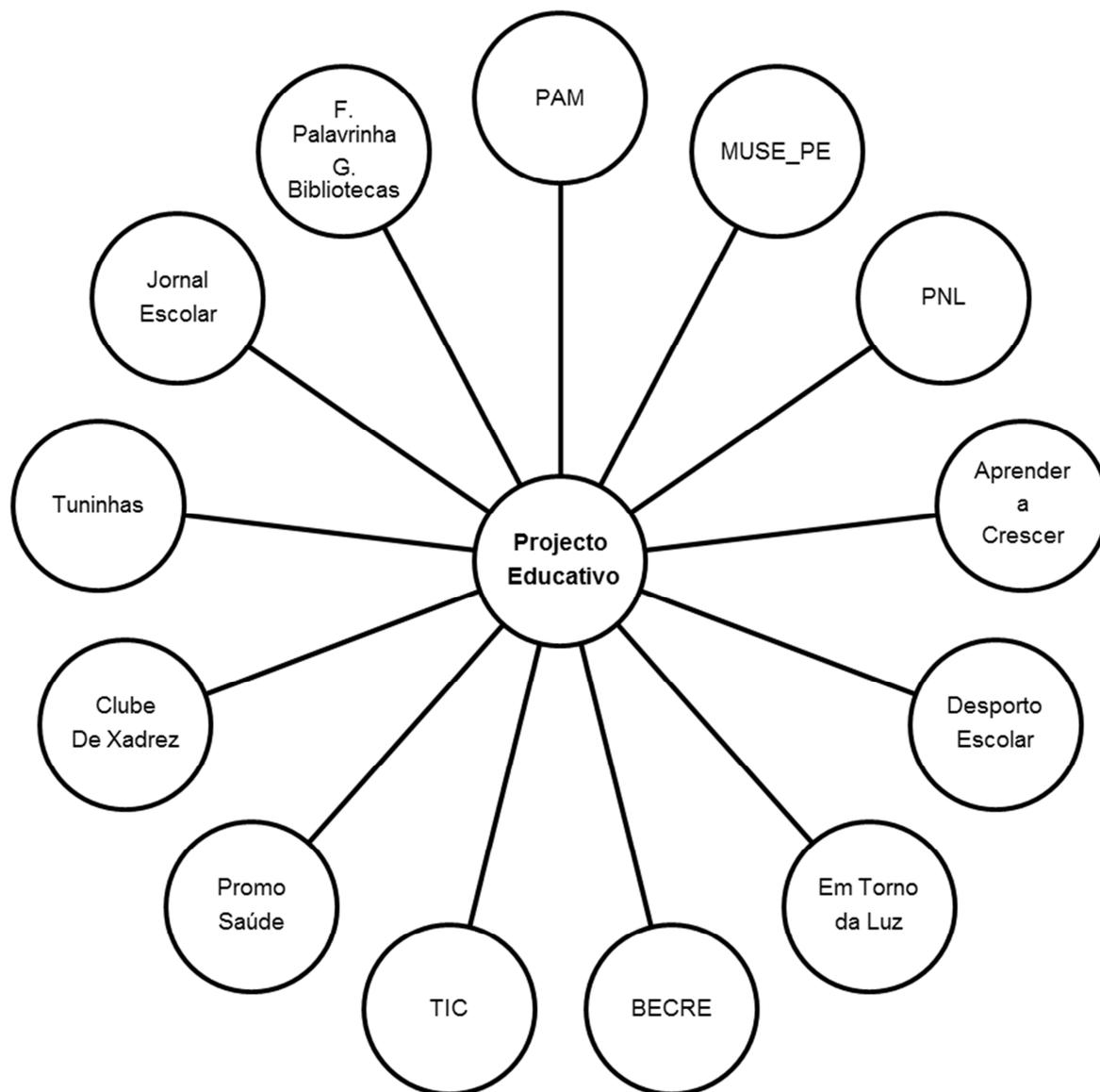
| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--------------------------------|---|-----------------------------------|--|-------------------|
| Projeto educativo e identidade | Compreender se o projeto educativo reflete as características da escola | Identidade e inclusão | <p>“(…)Identidade e inclusão são as nossas características que este projeto educativo espelha(…)” E1</p> <p>“(…)o projeto vai ao encontro das características de inclusão desta escola” E3</p> <p>“ Através do diagnóstico expressam-se as características da escola. A partir deste diagnóstico existe um plano de ação que está direcionado para as características da escola: é uma escola inclusiva, há um grande respeito pela diferença, pela cidadania, é uma imagem de marca desta escola.” E6</p> | 3 |
| | | Comunidade com grande diversidade | <p>“Temos uma comunidade diversa, alunos ouvintes, alunos surdos, alunos com deficiências, alunos de outras etnias, todos com características heterogéneas. Os problemas detetados estão espelhados no projeto educativo.” E3</p> <p>“ Respeita-se a diferença, o contexto sócio económico em que a escola está inserida, a grande característica é o respeito por todos.” E5</p> <p>“ Através do diagnóstico expressam-se as características da escola. A partir deste diagnóstico existe um plano de ação que está direcionado para as características da escola: é uma escola inclusiva, há um grande respeito pela diferença, pela cidadania, é uma imagem de marca desta escola.” E6</p> | 3 |

“Como é feita a divulgação/comunicação do projeto educativo aos vários atores educativos, nomeadamente docentes, discentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação?”

Tabela 9

| Categoria | Sub-categoria | Unidade de registo | Unidade de contexto | Enumeração |
|--------------------------------|--|--|---|-------------------|
| Projeto educativo e identidade | Conhecer como é feita a divulgação do projeto educativo aos diversos atores educativos | Divulgação aos docentes | A divulgação aos docentes é feita através de estruturas intermédias, através de email e os parceiros estão também permanentemente informados e as atividades são também preparadas com a sua participação.”E2 “(…)em reunião geral de professores, é feita uma projeção com a leitura e análise do mesmo(…)”E6 | 6 |
| | | Divulgação aos discentes | “Em relação aos alunos, a versão oficial tinha uma linguagem difícil para eles e surgiu um envolvimento incrível de toda a comunidade escolar, surgiu uma versão do projeto educativo para o pré-escolar em jeito de história que era contada às crianças do pré escolar. No 1º, 2º e 3º ciclos, os professores construíram com os alunos uma versão de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças; houve também uma versão feita pela comunidade surda em língua gestual portuguesa, para que também se pudessem responsabilizar pela execução do projeto educativo.”E1 “(…)Até nas aulas de substituição era passada essa versão aos alunos.”E6 | 6 |
| | | Divulgação ao pessoal não docente | “(…)junto do pessoal não docente houve sempre reuniões onde foi divulgado o projeto educativo.”E4 | 6 |
| | | Divulgação aos pais e encarregados de educação | “É divulgado na página da escola, aos pais, encarregados de educação”E5 “Os diretores de turma preocupam-se em divulgar o projeto educativo nas primeiras reuniões com os encarregados de educação.”E3 | 6 |

ANEXOS



Eixos / Objectivos Específicos e Acções

| Eixos | Objectivos Específicos | Acções |
|---|--|--|
| Eixo 1 - Combate ao absentismo e abandono escolar / Promoção do sucesso educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação e transformação das orientações de políticas educativas em acções práticas na Escola/ Promoção de ofertas diversificadas aos alunos/ reforço no apoio ao estudo e co-docência em Língua Portuguesa e Matemática no 2.º e 3.º Ciclo. • Envolver os docentes em parcerias mais articuladas e eficazes. | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilização curricular |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os alunos na integração escolar e educar para valores. | <ul style="list-style-type: none"> • Plano de acção Tutorial |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Construir a disciplina/ Prevenir a indisciplina/ Prevenir o insucesso e a desmotivação/ acompanhar o clima de sala de aula e de escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Observatório da (In)Disciplina |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Colmatar problemas sócio- educativos; • Contribuir para a protecção de jovens e crianças em risco; • Promover o envolvimento de todos os alunos e de toda a comunidade educativa. • Contribuir para o aprofundamento da relação e interacção Escola / Família. • Disponibilizar projectos que envolvam a Comunidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Espaço Com Tacto" |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o trabalho colaborativo e a partilha de práticas pedagógicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Formação |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar a cultura ao alcance de todos. • Facilitar o acesso a produtos culturais diversificados. | <ul style="list-style-type: none"> • Culturalidades |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Congregar todos os projectos que envolvam a comunidade. <p>Desenvolver trabalho em rede, rentabilizando meios e recursos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Alquimia de Projectos |
| Eixos | Objectivos Específicos | Acções |
| Eixo 2 - Relação Escola – Família – Comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • Colmatar problemas sócio- educativos; • Contribuir para a protecção de jovens e crianças em risco; • Promover o envolvimento de todos os alunos e de toda a comunidade educativa. • Contribuir para o aprofundamento da relação e interacção Escola / Família. • Disponibilizar projectos que envolvam a Comunidade. • Estabelecer um plano de convivência com as famílias através de actividades desenvolvidas pelos docentes do Agrupamento no âmbito dos grupos/turma. | <ul style="list-style-type: none"> • "Relação Escola/ Família/Comunidade " |
| Eixo 3 – Matriz Identitária | <ul style="list-style-type: none"> • Promover o sentido de unidade e identidade no Agrupamento. • Melhorar canais facilitadores de comunicação entre as diversas estruturas. • Instituir uma cultura de comunicação. • Construir valores cívicos/envolver alunos numa lógica de cidadania participada. • Desenvolver uma Cultura de Agrupamento | <ul style="list-style-type: none"> • Identidade do Agrupamento |

| | | |
|--|---|---|
| Eixo 4 – Avaliação / Monitorização do Projecto | <ul style="list-style-type: none"> • Monitorizar e avaliar a implementação e desenvolvimento das actividades previstas no Projecto TEIP. | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e monitorização do Projecto |
|--|---|---|

EIXO 1 COMBATE AO ABSENTISMO E ABANDONO ESCOLAR / PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

Flexibilização curricular – Acção n.º1

RESUMO DA ACÇÃO:

Aprofundamento da actuação do professor no contexto da actual diversidade escolar; necessidade de conceber formas de interacção e acção educativa em relação a alunos; Apropriação e transformação das orientações de políticas educativas em acções práticas na Escola; Responsabilização de conceber e desenvolver um trabalho onde nem tudo é prescrito, a nível nacional, através da aplicação de respostas diferenciadas e adequadas.

ACTIVIDADES:

- a) Reforço de apoio educativo em turmas de 1.º ciclo;
- b) Pares pedagógicos em Língua Portuguesa e Matemática no 2.º e 3.º Ciclo;
- c) Componente local do currículo;
- d) Assessorias pedagógicas;
- e) Partilha de práticas pedagógicas;
- f) Visionamento de aulas filmadas;
- g) Equipas Pedagógicas;
- h) Actividades de acompanhamento ao estudo de Língua Portuguesa e de Matemática;
- i) Voluntariado no Apoio ao Estudo – dinamização feita por alunos e/ou outros elementos da comunidade.
- j) Espaço Multideias- acompanhamento a alunos quando se verificam ocorrências de cariz comportamental em sala de aula.

PÚBLICO ALVO:

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| Pré escolar: c); e); f); i) | 1º ciclo: a); c); e); f); g); i) | 2º e 3º ciclo : b); c); d); e); f); g); h); i); j) |
| METAS A ATINGIR: | | |
| <p>Colmatar dificuldades de aprendizagem / facultar apoio educativo em turmas de 1.º ciclo/ desenvolver a co-docência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em turmas de 2.º e 3.º ciclo previamente diagnosticadas/ desenvolver práticas de ensino colaborativas</p> <p>Produção de trabalhos no âmbito da componente local do currículo/ Partilhar práticas pedagógicas entre níveis e ciclos de ensino/ Visionar aulas filmadas em Departamentos curriculares/ Realização de reuniões de Equipas Pedagógicas por ano de modo a garantir a articulação entre ciclos/ Garantir respostas diferenciadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou que queiram aprender mais.</p> <p>Diminuição de situações de indisciplina em sala de aula/melhor integração dos professores recém chegados ao Agrupamento na sua prática lectiva.</p> | | |

Organograma de Funcionamento/Aplicação do Projeto Educativo



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº1 DE ÉVORA
MONITORIZAÇÃO/REGULAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO TEIP**

**ANO LETIVO
2011/2012**

Grelha 1

Ação nº ____/Atividade _____

Professor responsável _____

Ano ____/Turma ____

| Pontos fortes | Constrangimentos | Observações |
|---------------|------------------|-------------|
| | | |

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº1 DE ÉVORA
MONITORIZAÇÃO/REGULAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO TEIP**

**ANO LETIVO
2011/2012**

Checklists

Grelha 2

Departamento _____

Período escolar: 1º/2º/3º

ATIVIDADES REALIZADAS

| | a)Reforço de Apoio Educativo | b)Pares Pedagógicos | c)Componente local do currículo | d)Assessorias pedagógicas | e)Partilha de práticas pedagógicas | f)Visionamento de aulas filmadas | g) Equipas pedagógicas | h)Actividades de acompanhamento | i)Voluntariado no apoio ao estudo | j)Espaço Multideias | Evidências |
|---|---|---------------------|---------------------------------|---------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------|------------|
| AÇÃO 1 Flexibilização curricular | | | | | | | | | | | |
| AÇÃO 2 Plano de ação tutorial | a) Tutoria individual ou grupal | | | | | | | | | | |
| AÇÃO 3 Observatório da (In)Disciplina | a) Gabinete do observatório | | | | | | | | | | |
| AÇÃO 4 Espaço Com Tacto | a) Sinalização e acompanhamento a alunos e famílias considerados de risco | | | | | | | | | | |
| AÇÃO 5 Formação | a) Oficinas pedagógicas | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------------------|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| AÇÃO 6 Culturalidades | a)Projecto à Janela do Museu | b)Banco de Voluntariado de Manuais | c)TeenRock | d)Actividades variadas | | | | | |
| AÇÃO 7 Alquimia de projetos | a) AtividadesPromosaúde | b)Atividades BE | c)Atividades P.N.L. | d)AtividadesEco-Escolas | e)Atividades Plano de Inclusão | f)Atividades Desporto Escolar | g)Atividades Fitness | h)Atividades Parcerias | i)Atividades Teenrock |
| AÇÃO 8 Relação Escola/Família/Comunidade | a)Sinalização de alunos em risco | b)Plano de convivência com as famílias | | | | | | | |
| AÇÃO 9 Identidade do Agrupamento | a)Comemoração do dia do Agrupamento | b)Observatório do Aluno | c)Página Web | d)Discriminação Positiva | e)Outras atividades | | | | |

Nota: Registrar o número de acções e actividades realizadas pelos docentes do departamento.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº1 DE ÉVORA
MONITORIZAÇÃO/REGULAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO TEIP

ANO LETIVO
2011/2012

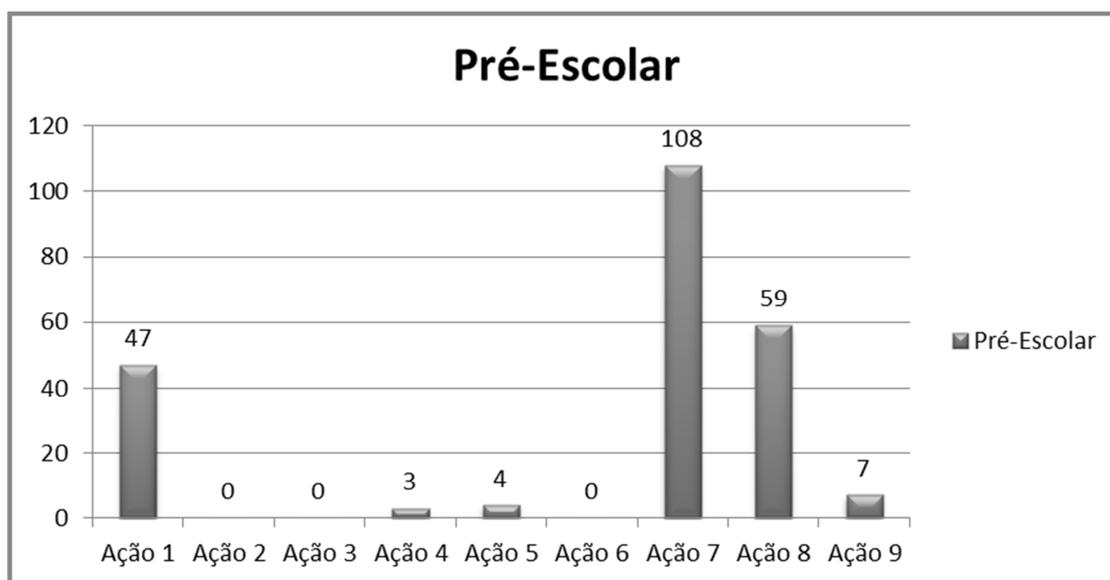
Grelha 3

MATRIZ DE ACOMPANHAMENTO

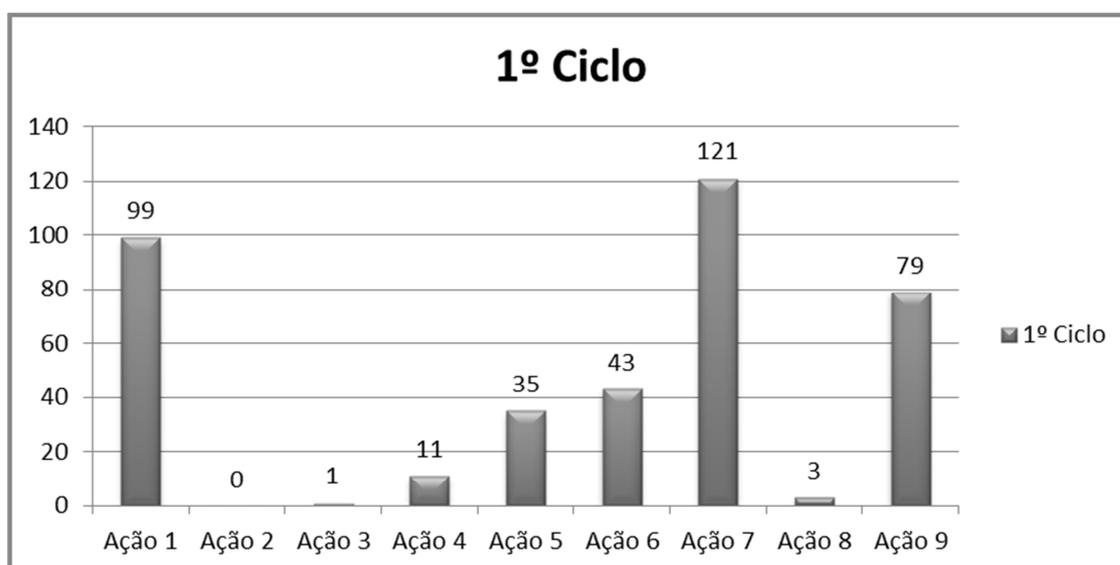
| Departamentos | Ação nº1 Total de atividades | Ação nº2 Total de atividades | Ação nº3 Total de atividades | Ação nº4 Total de atividades | Ação nº5 Total de atividades | Ação nº6 Total de atividades | Ação nº7 Total de atividades | Ação nº8 Total de atividades | Ação nº9 Total de atividades |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pré-Escolar | | | | | | | | | |
| 1º Ciclo | | | | | | | | | |
| Línguas | | | | | | | | | |
| Matemática e Ciências Experimentais | | | | | | | | | |
| Ciências Sociais e Humanas | | | | | | | | | |
| Expressões | | | | | | | | | |

Matriz de Acompanhamento – 3.º Período

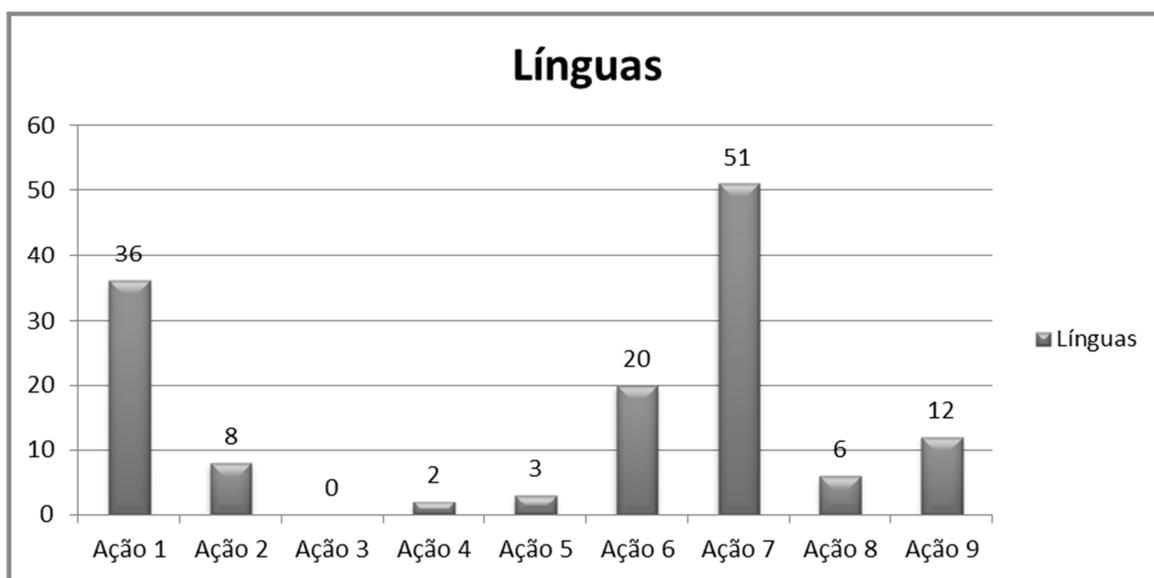
Distribuição por Departamentos



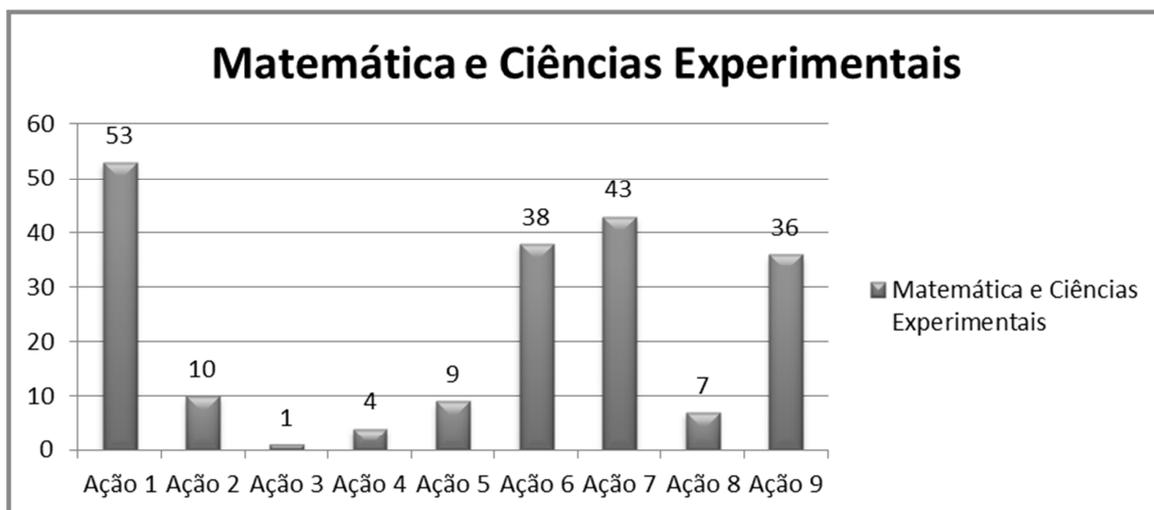
. Verifica-se uma grande execução na ação nº7: Alquimia de Projetos, na ação nº 8: Relação Escola/ Família e ação nº 1: Flexibilização curricular, ações onde as educadoras de infância concentram a sua atividade. Regista-se um aumento significativo de participações/evidências em comparação com os períodos anteriores.



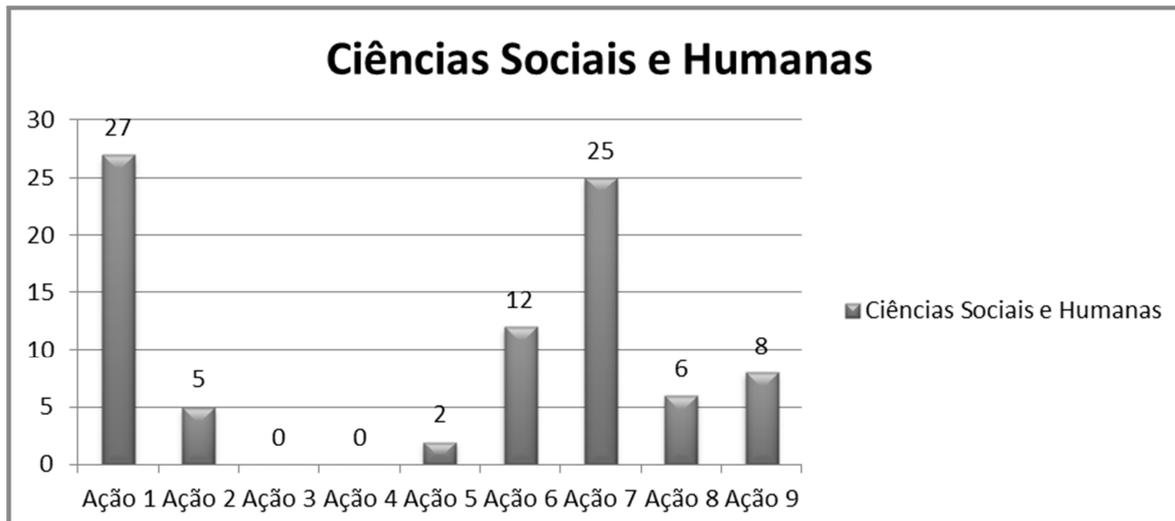
As docentes deste Departamento repartiram a execução das ações do P.E.A pelas diferentes ações, à exceção das ações nº 2 (Plano de ação tutorial) e nº 3 (Observatório da Indisciplina) que não estão diretamente direcionadas para a realidade do 1º ciclo. Destaca-se uma forte adesão à ação nº 7 (Alquimia de Projetos), nº1 (Flexibilização curricular) e nº9 (Identidade do Agrupamento).



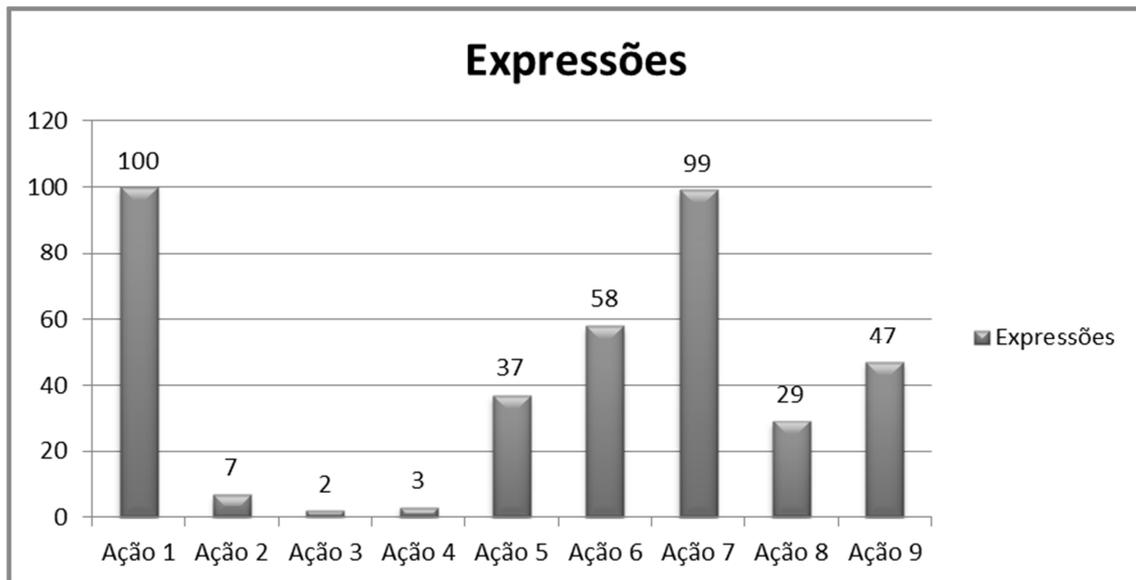
O Departamento de Línguas manteve a sua adesão, comparativamente ao 2º período, mantendo-se a ação nº 7 (Alquimia de Projetos) em primeiro lugar neste departamento, seguida da ação nº1 (Flexibilização curricular). Regista-se uma deslocação de participações/evidências da ação nº 6 (Culturalidades) e ação nº 9 (Identidade do Agrupamento) que ocuparam o 2º lugar neste Departamento, no 2º período, para a ação nº1, que aparece agora em 2º lugar.



Comparativamente ao 2º Período, o departamento de Matemática e Ciências Experimentais, reparte a sua participação/evidências pelas diversas ações, com pequenas oscilações e deslocamentos: enquanto no 2º Período, a ação com maior adesão tinha sido a ação nº 7 (Alquimia de Projetos), neste 3º Período foi a ação nº 1 (Flexibilização curricular).

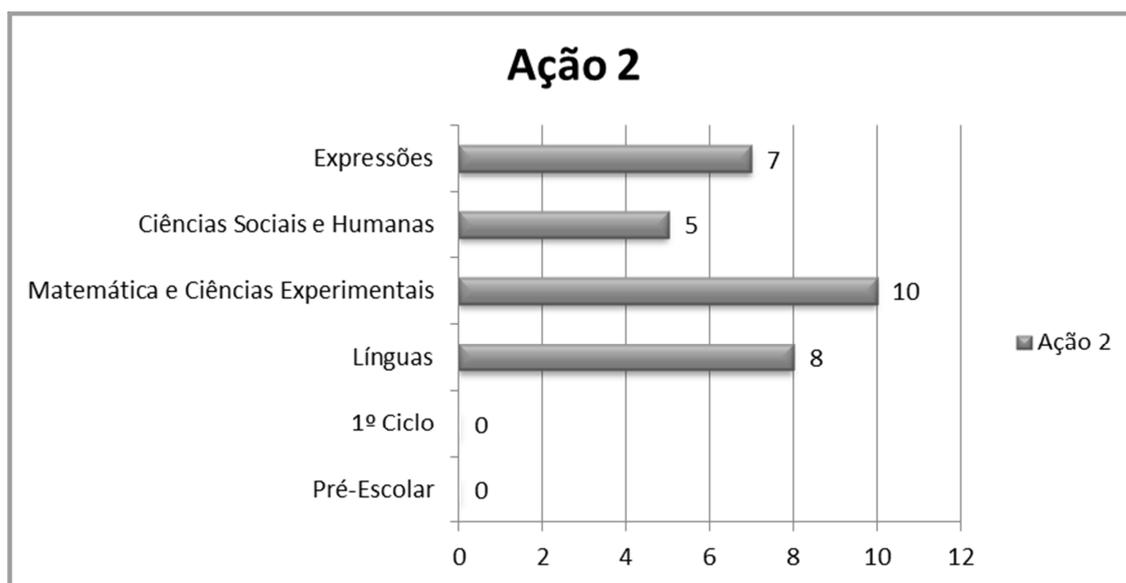
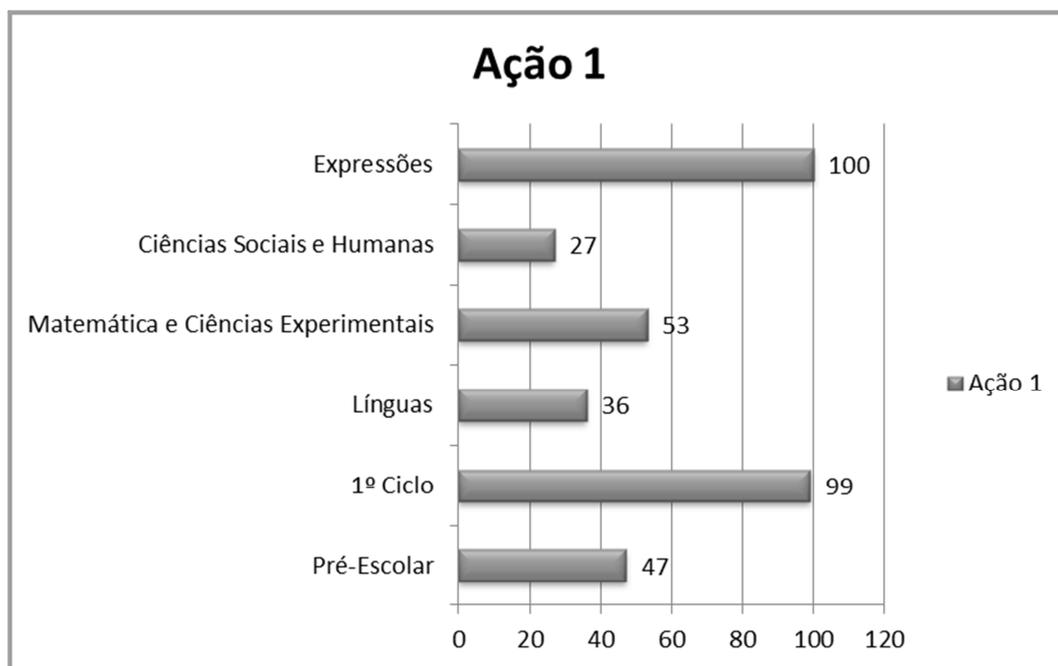


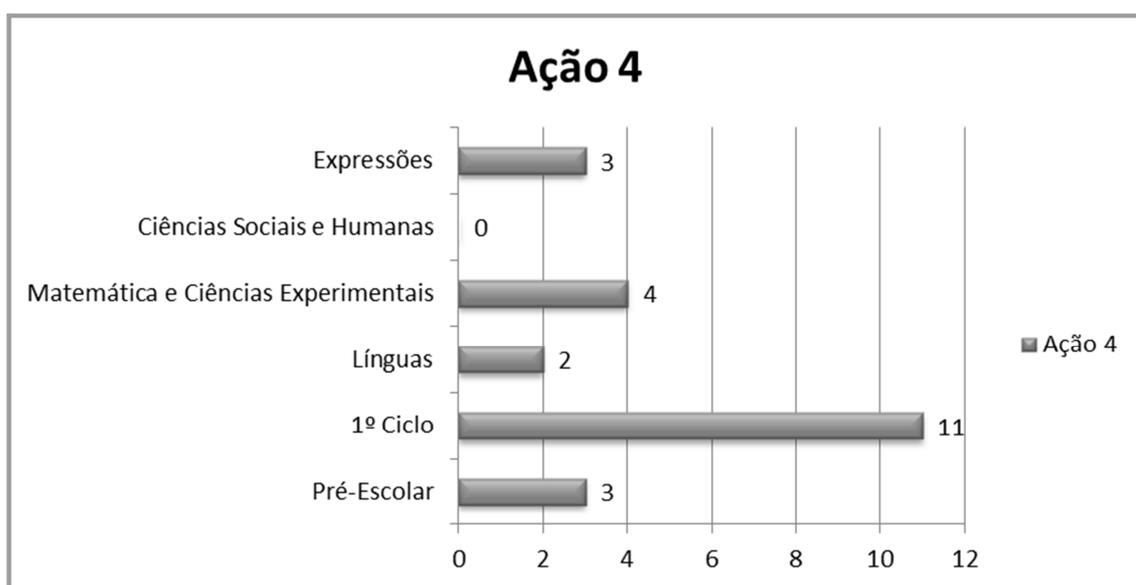
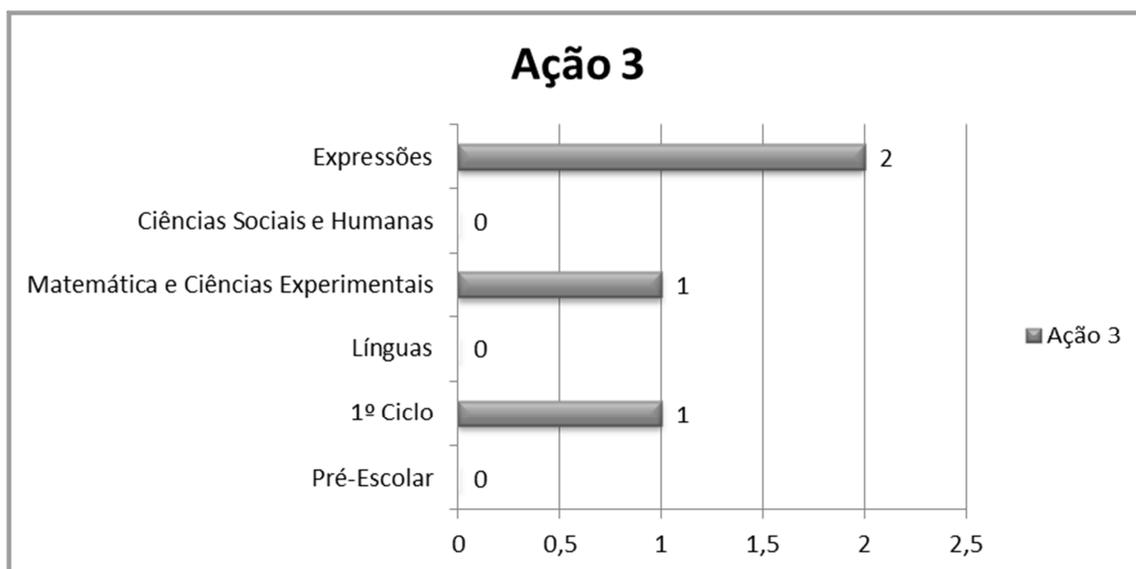
O Departamento de Ciências Sociais e Humanas mantém a sua adesão às ações do P.E.A. registando também uma deslocação da adesão às ações, registada no 2º Período: a ação nº 1 (Flexibilização curricular) e nº 6 (Culturalidades) situaram-se em 1º lugar e no 3º Período a ação com mais adesão foi a ação nº 1 (Flexibilização curricular) e a nº 7 (Alquimia de Projetos). A ação nº 4 (Espaço Contacto) deixou de registar adesão.



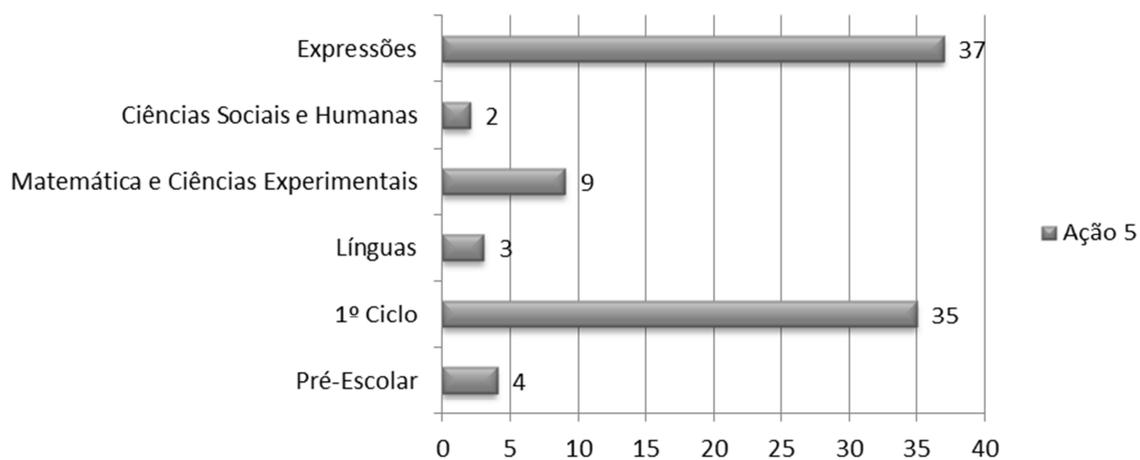
À semelhança dos outros departamentos, o departamento de expressões regista uma deslocação da participação/adesão às ações do P.E.A. No 2º período a ação mais participada foi a nº7 (Alquimia de Projetos) e no 3º período foi a ação nº1 (Flexibilização curricular). Mantem-se a adesão a todas as ações.

Distribuição por Ação

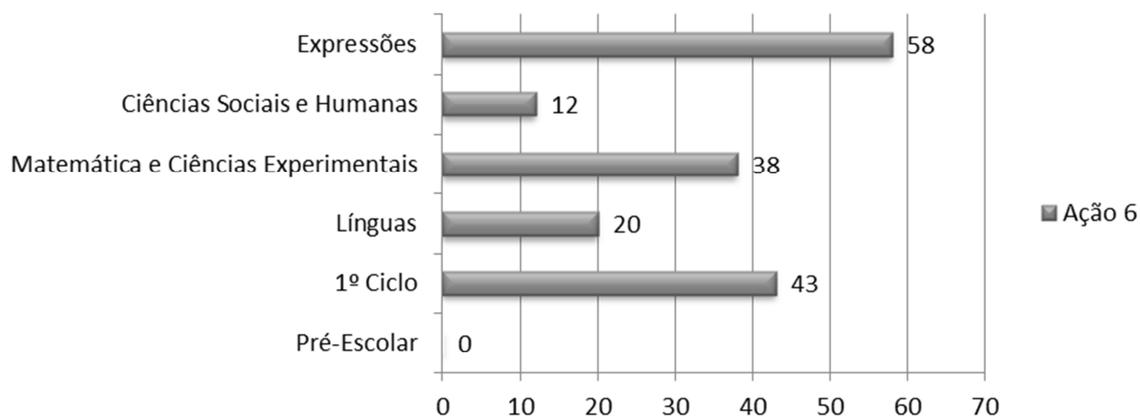


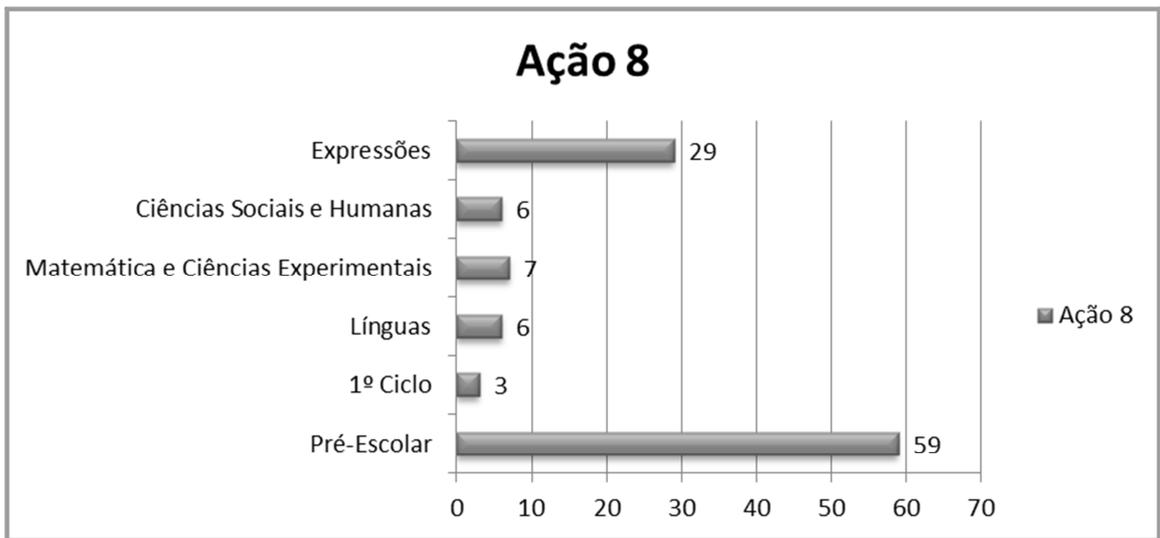
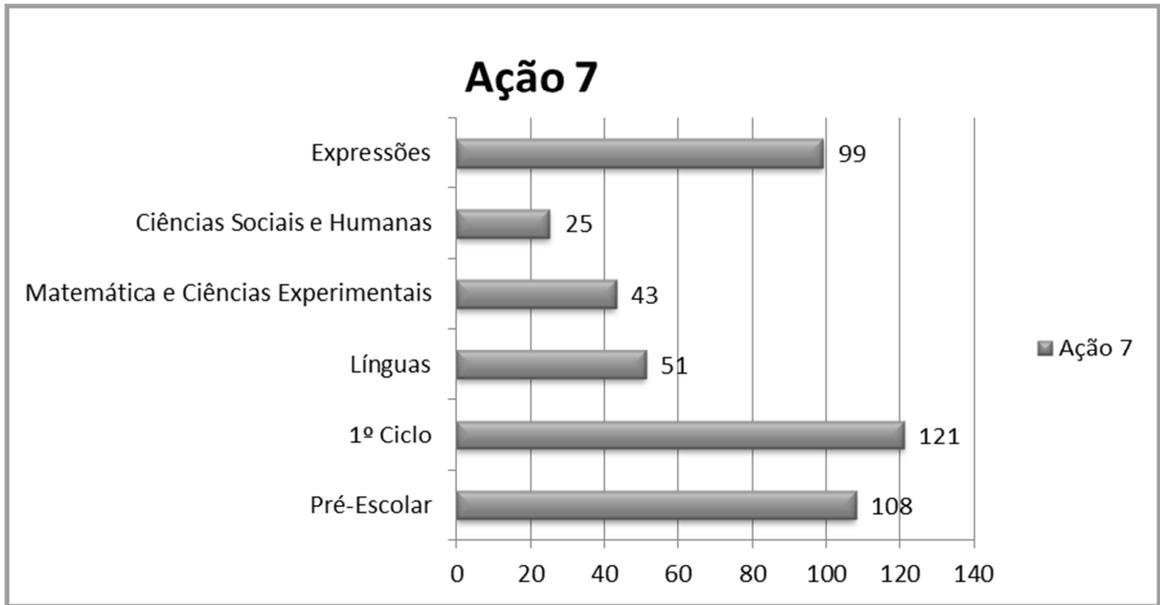


Ação 5

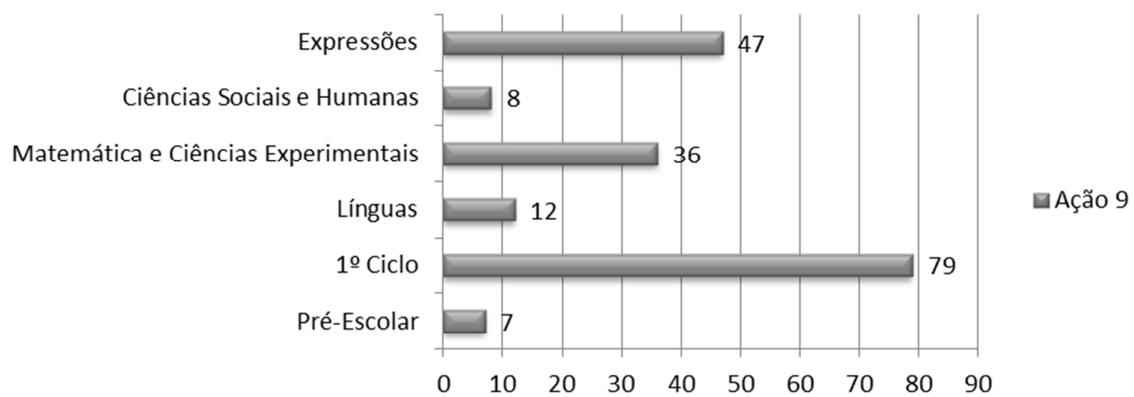


Ação 6





Ação 9



Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 1

Flexibilização Curricular

| | |
|---|--|
| Pontos Fortes | Oportunidades |
| <p>Transversalidade com todos os níveis e ciclos de ensino. Valorização do património local. Potenciação de uma adultez profissional que passa por diversificação de práticas pedagógicas, espírito colaborativo, partilha e desenvolvimento de espírito crítico. Está plenamente implementada em todos os departamentos.</p> | <p>Docentes empenhados na melhoria da sua prática pedagógica e na partilha de experiências. Apropriação da filosofia do Projeto educativo na sua vertente de articulação com o meio circundante (componente local do currículo). Promoção de estratégias concertadas para a superação do insucesso dos alunos.</p> |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| <p>Dificuldades logísticas relacionadas com as filmagens de aulas (essencialmente nos 2.º e 3.º ciclos) e com a concretização de visitas de estudo.</p> | <p>Não se alcançarem plenamente os objectivos pressupostos com o visionamento das aulas filmadas e na componente local do currículo.</p> |
| Avaliação | |
| <p>Na totalidade registaram-se 352 atividades relacionadas com a acção 1 do TEIP (Flexibilização curricular)</p> | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 2

Plano de acção tutorial

| Pontos Fortes | Oportunidades |
|---|--|
| Esta ação só teve a sua aplicação nos 2. E 3.º ciclos, com especial incidência nos departamentos de línguas e matemática e ciências experimentais. | Promoção do sucesso educativo dos alunos e incrementação da autoestima dos alunos, alvos desta ação, a partir da diversificação de estratégias educativas. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Assiduidade irregular por parte de alguns alunos alvo de tutoria. Dificuldades na conciliação de horas para a realização do plano de ação tutorial. | Incumprimento da totalidade dos pressupostos implícitos a esta ação. |
| Avaliação quantitativa | |
| Na totalidade registaram-se 30 atividades relacionadas com a acção 2 do TEIP (Plano de ação tutorial) | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 3

Observatório da (in)disciplina

| Pontos Fortes | Oportunidades |
|--|--|
| Desenvolvimento de competências sociais e individuais, promotoras de comportamentos assertivos, por parte de alunos relativamente aos seus pares e restantes agentes educativos da comunidade. | Criação de “ethos” educativo favorável à aprendizagem significativa. Valorização da diferença enquanto fator enriquecedor, contrariando assim comportamentos assentes no preconceito. Criação de alicerces para um trabalho de prevenção/mediação e resolução de conflitos, visando a diminuição de comportamentos disruptivos. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Dificuldade de alunos expressarem convenientemente as suas opiniões, essencialmente por falta de sentido autocrítico. Manifestação de comportamentos desadequados à actividade em questão. | Resiliência por parte de alguns alunos face à mudança, esperada, de comportamentos. Valores promovidos na escola nem sempre são valorizados pela comunidade externa à escola. |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 4atividades relacionadas com a acção 3 do TEIP [Observatório da (in)disciplina] | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 4

Espaço Com Tacto

| Pontos Fortes | Oportunidades |
|--|--|
| Equipa multidisciplinar que intervém no diagnóstico, prevenção e acompanhamento de alunos e famílias em risco de disfunção social. | Diagnosticar, prevenir e combater situações de exclusão/insucesso/abandono escolar. Intervir na manutenção de um bom ambiente de escola, mediante a minimização de comportamentos disruptivos. Mediar relações entre a escola e a família e outros serviços externos à escola. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Falta de recursos humanos para dar resposta a todos os alunos referenciados. Dificuldade na articulação com entidades/serviços exteriores à escola. | Diminuição do número já reduzido de técnicos, que pode inviabilizar o trabalho com muitos dos alunos que dele careçam, podendo potenciar os casos de abandono/exclusão e insucesso escolar. |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 23 atividades relacionadas com a acção 4 do TEIP (Espaço Com Tacto). | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 5

Formação

| | |
|---|---|
| Pontos Fortes | Oportunidades |
| Manifestação por parte dos docentes de vontade de se actualizarem, de adquirirem novos conhecimentos, de partilhar experiencia, no intuito da melhoria das práticas educativas. | Promoção da actualização, e aquisição, de novos conhecimentos científico pedagógicos. Implementação de práticas pedagógicas diversificadas tendo em vista o sucesso escolar dos alunos. Realização de oficinas pedagógicas para alunos com vista à mediação de conflitos. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Calendarização, horário e duração de algumas oficinas. | Possibilidade da não frequência de alguns docentes devido a incompatibilidade de horários. |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 90atividades relacionadas com a acção 5 do TEIP (Formação). | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 6

Culturalidades

| Pontos Fortes | Oportunidades |
|--|--|
| Desenvolvimento de projetos e atividades transversais a todos os níveis e ciclos de ensino, motivadores e integradores de diferentes saberes. | Aprendizagens significativas porque se basearam em atividades sociais, culturais, artísticas e lúdicas que habitualmente não estão ao alcance de todos, contribuindo assim para um desenvolvimento integral enquanto pessoa. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Não se registaram pontos fracos. | ----- |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 171 atividades relacionadas com a acção 6 do TEIP (Culturalidades). | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 7

Alquimia de projetos

| | |
|--|---|
| Pontos Fortes | Oportunidades |
| Diversidade de propostas educativas assentes nas especificidades/características deste agrupamento que visam atingir as metas do projeto educativo “rumosepraticas.com(sucesso)” Grande adesão por parte de todos os departamentos, com especial incidência nos departamentos de pré escolar e 1.º ciclo. | -Desenvolvimento de hábitos de vida saudável; -Aumento do nível cultural dos alunos; -Criação de hábitos regulares de leitura; - Promoção da inclusão; -Desenvolvimento de consciência ecológica; -Articulação e parcerias com outras entidades. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Dificuldades ao nível da organização, autonomia e falta de tempo na realização das actividades, decorrentes da multiplicidade de propostas e as mesmas estarem sediadas maioritariamente na sede do agrupamento. | A participação em todas as actividades leva ao surgimento de constrangimentos no cumprimento do currículo. |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 337 actividades relacionadas com a acção 7 do TEIP (Alquimia de projetos). | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 8

Relação Escola/Família/Comunidade

| | |
|--|--|
| Pontos Fortes Promoção do envolvimento e cooperação dos pais/encarregados de educação nas diversas actividades/projectos da escola. Divulgação do preconizado no projecto educativo. Tentativa de envolvimento dos pais/encarregados de educação nos vários aspectos da vida escolar do seu educando. Sinalização de alunos em risco de insucesso/exclusão, abandono. | Oportunidades Convite aos pais/encarregados de educação para participação em actividades, e desenvolvimento de projectos em sala de aula. Dinamização de reuniões. Realização de festas abertas a toda a comunidade educativa. Exposição de trabalhos nas escolas. Articulação com técnicos internos/externos à escola, com vista a obviar problemas de alunos. |
| Pontos Fracos Dificuldade na articulação entre técnicos dos diversos serviços, internos/externos à escola, que visam apoiar alunos. Fraco envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. | Ameaças Redução no número de técnicos que contribui para dificultar o estabelecimento de parcerias e intercâmbios, nomeadamente no envolvimento com entidades externas à escola. |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 110 actividades relacionadas com a acção 8 do TEIP (Relação Escola/Família/Comunidade). | |

Análise SWOT das acções T.E.I.P.

3.º Período

Ação n.º 9

Identidade do Agrupamento

| Pontos Fortes | Oportunidades |
|--|--|
| Implementação de uma personalidade própria baseada na filosofia implícita ao projecto educativo do agrupamento conducente a uma discriminação positiva, relativamente aos restantes agrupamentos. Forte adesão por parte dos docentes no desenvolvimento do Observatório do aluno. | Implementação de actividades que promovem a identidade particular deste agrupamento, com especial enfoque no Observatório do aluno e na Página web. Realização de assembleias de turma e de escola. Divulgação de trabalhos, actividades, informações, opiniões e sugestões. |
| Pontos Fracos | Ameaças |
| Dificuldades no registo de actividades desenvolvidas nas escolas de modo a poderem ser divulgadas na página web. Fracá divulgação de trabalhos. | Comprometimento na construção e valorização de uma cultura de agrupamento, já existente. |
| Avaliação | |
| Na totalidade registaram-se 189 actividades relacionadas com a acção 9 do TEIP (Identidade do Agrupamento). | |