



**Instituto Politécnico de Santarém**

Escola Superior de Educação de Santarém

Mestrado em Administração Educacional

***“O Projeto Educativo como documento  
orientador da vida na escola”***

Maria do Carmo Vieira Verdasca Moreira Ferreira Braz

**2012 Abril**

**Instituição:**

Instituto Politécnico de Santarém  
Escola Superior de Educação de Santarém  
Mestrado em Administração Educacional

**Título:**

*“O Projeto Educativo como documento orientador da vida na escola”*

**Autora:**

Maria do Carmo Vieira Verdasca Moreira Ferreira Braz

**Orientadora:**

Professora Doutora Maria João Cardona

## ***Agradecimentos***

Este trabalho representa um incessante esforço de crescimento e de desenvolvimento pessoal.

A todas as pessoas envolvidas em geral e a cada uma delas em particular quero dirigir os meus agradecimentos pela conclusão deste trabalho de Projeto.

À minha orientadora, Doutora Maria João Cardona, pela atenção que me dispensou.

Ao meu marido por sempre me ter encorajado e animado a terminar este trabalho.

Aos meus colegas, por todo o apoio e incentivo dado durante os meus melhores e piores momentos.

## Resumo

Este estudo emerge da necessidade de analisar e compreender o papel do Projeto Educativo da Escola na dinamização da vida da escola, abordando a dinâmica do seu processo de conceção, implementação e avaliação.

Pretende conhecer-se de que modo os professores, no seio dos seus departamentos, exercitam a sua profissionalidade em articulação com o Projeto Educativo da Escola onde lecionam.

A presentam-se propostas de estratégias para que seja feita a implementação do Projeto Educativo, sua articulação com as práticas educativas, bem como a reflexão em torno dele, o que poderá potenciar e reforçar a cultura de escola e criar condições facilitadoras a essas práticas.

Adotou-se uma metodologia de investigação centrada num estudo de caso de natureza essencialmente qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em procurar compreender, em contexto, de que formas se aplica e respeita o mais importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola, o Projeto Educativo de Escola. A informação foi recolhida através de vários instrumentos: análise documental, entrevistas e questionários.

Entre as conclusões do nosso estudo salienta-se o facto de os docentes revelarem muitas dificuldades na operacionalização do Projeto, não ajustando as suas práticas às estratégias de ação enunciadas no mesmo. As reuniões de departamento e de grupo não são encaradas, pelos professores, como momentos efetivos de trabalho colaborativo, não existe relação aparente entre as atividades desenvolvidas e os documentos orientadores, sendo as práticas diárias realizadas com um *know-how* resultante da experiência docente e de forma espontânea e responsável.

Da investigação destaca-se também a falta de objetividade do projeto, a ausência de articulação das estratégias de ação, bem como a falta de liderança e de capacidade para conseguir fazer essa articulação.

Finalmente quanto à reflexão e avaliação do Projeto Educativo, conclui-se que estas são muito reduzidas e incidem apenas sobre os resultados dos alunos. Esta ausência de reflexão e avaliação deve-se ao desconhecimento do projeto e de todo o processo subjacente ao seu funcionamento, bem como o desconhecimento dos *instrumentos de avaliação* bem como os *critérios de apreciação* que servem de referência ao funcionamento e concretização do mesmo.

## **Abstract**

This study emerges from the need to analyze and understand the role of the School Educational Project in fostering the life of the school, addressing the dynamics of the process of design, implementation and evaluation.

Is intended to know how teachers within their departments, exercise their professionalism in conjunction with the Education Project of the School where teaching. Strategically proposals are presented in order to make the implementation of the educational project, its relationship with the educational practices and reflection on it, which could increase and enhance school culture and create conditions that facilitate these practices.

We adopted a research methodology focused on a case study of an essentially qualitative, favoring the interpretive approach one of the phenomena under consideration, since the problem was to try to understand, in context, in what forms applies and respects the most important document supervisor, to ensure coherence and unity of the educational action of a school, the School Educational Project. The information was collected through various instruments: document analysis, interviews and questionnaires. Among the conclusions of our study points to the fact that many teachers reveal difficulties in the operation of the Project, not adjusting their practices to the strategies of action set forth. The department meetings and group are not regarded by teachers as effective moments of collaborative work, there is no apparent relationship between the activities and documents guiding the practices being carried out daily with a know-how resulting of the teaching experience, spontaneously and responsible. From the research also highlights the lack of objectivity of the project, the absence of articulation of action strategies, such as the lack of leadership and capacity to make this articulation.

Finally on the reflection and evaluation of the educational project, it is concluded that these are very small and focus only on student outcomes. This lack of reflection and evaluation is due to lack of understanding of the project and the process underlying its operation, as well as the lack of assessment tools and the assessment criteria which serve as reference for the operation and implementation of it.

## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> -----	vi
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	1
<b>I PARTE – IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA</b> -----	<b>4</b>
<b>II PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> -----	<b>7</b>
1.MODELOS ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA-----	7
2. VISÃO, MISSÃO E OBJETIVOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR-----	12
3. AUTONOMIA DE ESCOLA-----	15
4. A CULTURA DE ESCOLA-----	17
5.PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA-----	20
6.PROJETOS EM EDUCAÇÃO-----	24
6.1. Tipologias do Projeto Educativo de escola-----	26
6.2.O Projeto educativo no contexto português-----	28
6.3.O desenvolvimento do Projeto Educativo-----	35
6.4. Relação com os documentos orientadores-----	43
6.5. Limitações à concretização da mudança educativa-----	46
<b>III. PARTE- PLANO DE PESQUISA</b> -----	<b>49</b>
1. INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO-----	49
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS-----	56
3. PLANO DE INVESTIGAÇÃO A REALIZAR-----	58
3.1. Objetivos e questões de investigação-----	58
3.2. Seleção e caracterização do “caso estudado”-----	59
3.2.1. Caracterização da escola em estudo-----	60
3.2.2.Caracterização dos elementos envolvidos no estudo-----	61
3.3. As técnicas de recolha da informação-----	62
<b>IV PARTE- APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b> -----	<b>67</b>
1. ANÁLISE DE DOCUMENTOS-----	67
2. DADOS RELATIVOS À ENTREVISTA-----	68
3. DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO-----	73
<b>V PARTE- PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> -----	<b>80</b>
1.INTRODUÇÃO-----	80
2.IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS-----	83
3.PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO-----	86
<b>CONCLUSÃO</b> -----	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> -----	<b>100</b>
<b>ÍNDICE DE LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b> -----	<b>104</b>
<b>ANEXOS</b> -----	<b>105</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Formas e tipos de participação na Escola de acordo com Lima -----	22
Tabela 2- Formas e tipos de participação na Escola de acordo com Alves Pinto -----	23
Tabela 3 - Vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de questões. -----	54
Tabela 4- Dimensões do estudo de caso -----	59
Tabela 5- Distribuição dos docentes por departamento curricular -----	61
Tabela 6- categorias de análise das entrevistas -----	68
Tabela 7- Síntese da caracterização dos inquiridos -----	74
Tabela 8- Categorias de análise dos questionários -----	74
Tabela 9- Extrato da Análise SWOT - Projeto Educativo da instituição em estudo -----	84
Tabela 10- Diagnóstico feito durante o trabalho de investigação -----	85
Tabela 11- Propostas de objetivos e estratégias de intervenção -----	90

## INTRODUÇÃO

A escola, como realidade institucional, é uma construção social. Necessidades e interesses de ordem política, económica, social e cultural determinaram o seu aparecimento e continuam a ser o seu grande sustentáculo.

A propósito do aparecimento da escolaridade obrigatória e da sua difusão mundial, Hargreaves afirma que se tem

*“... esperado que a educação pública seja a salvação da sociedade. Tem-se desejado que as escolas e os seus professores resgatem as crianças da pobreza e da penúria; [...] que desenvolvam a literacia universal enquanto plataforma para a sobrevivência económica; que preparem trabalhadores qualificados [...]; que promovam o sentido de tolerância entre as crianças; [...] que mantenham os países desenvolvidos economicamente competitivos e ajudem aqueles que estão em vias de desenvolvimento a adquirirem essa característica e que eliminem as drogas, acabem com a violência [...] reformulando o modo como preparam as gerações futuras. [...] As expectativas em relação à escola pública sempre foram elevadas, mas nem sempre expressas da mesma forma”.* Hargreaves, Andy (2003:25-26)

A universalização e o direito à educação permanente levaram a uma enorme diversificação do sistema educativo para além da escola. A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na rua e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Procura-se, sobretudo, que a escola seja um meio capaz de formar cidadãos solidários, responsáveis, intervenientes e preparados para enfrentar mudanças permanentes. A escola, tem de saber criar condições para que os educandos assimilem o espírito de mudança. A *inovação educativa* é um processo que questiona, a todo o momento, o passado e o presente, exigindo o compromisso dos agentes escolares, da comunidade a que pertencem e do sistema em que se inserem, para que a mudança aconteça e os alunos se formem de maneira a poderem contribuir para a construção de uma sociedade que corresponda aos seus anseios. A preocupação pelo equilíbrio na sociedade não poderá conduzir à estagnação, mas sim ao estímulo na provocação de alterações que visem o benefício de cada indivíduo e da comunidade a que pertence.

Por outro lado, gerir uma escola de forma eficaz exige uma ação coerente, coordenada e solidária de todos os membros da comunidade educativa. No fundo, inovar é aproveitar as



margens de liberdade e de autonomia de que a escola dispõe para encontrar respostas que contribuam para que esta instituição e os agentes que aí laboram encontrem os caminhos da mudança e do progresso, capazes de conduzir a processos educativos cada vez mais eficientes e eficazes. Isto significa que as escolas deverão adotar modelos educativos, de acordo com a pluralidade e a diversidade dos elementos que integram as comunidades educativas a que pertencem.

Nesse sentido, conferiu-se às escolas, autonomia organizacional e autonomia pedagógica, desde que em 4 de maio de 1998 foi publicado o Decreto –Lei nº 115/A-98 que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de escolas.

A preocupação em definir, através do Projeto educativo da escola, os *“perfis de mudança”* leva os atores educativos a questionarem-se sobre a sua identidade, sobre aquilo que são, ou, gostariam de ser, e como poderiam reduzir a distância entre o que são e o que gostariam de ser. É através desta constante procura que são definidos os valores que vão inspirar, orientar e conduzir a ação educativa. O Projeto educativo adquire assim simultaneamente um valor simbólico para os atores e um valor operatório na medida em que orienta uma ação concreta a promover.

*“...os Projetos tornaram-se assim numa espécie de micro-ideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos) em função de determinados princípios ou valores”*, Barroso, João (2005:125)

O Projeto Educativo de Escola enquanto instrumento de *“planificação da ação educativa”* e de *“construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino”* obriga a uma conceção da escola como uma *“organização que continuamente se pensa a si própria”* Costa, Jorge Adelino, (2003a:56).

Ao definir a visão estratégica do que se pretende para a escola e a visão interpretativa da sua missão, o Projeto cria a oportunidade e explora a capacidade dos professores, em conjunto, refletirem sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e as formas de os solucionar. Só nesta conceção o Projeto Educativo de Escola fará sentido e permitirá à escola alcançar a sua autonomia. Nesta perspetiva o processo de conceção e implementação do Projeto Educativo de Escola é um processo de implicação de pessoas que, em coletivo, de uma forma permanente e contínua efetuam uma constante análise crítica do estado da escola, decidem sobre as soluções de continuidade ou de mudança e avaliam as consequências das suas decisões. Este processo depende, para além de outros

fatores, do papel desempenhado principalmente pelos professores já que estes se assumem como os elementos fulcrais na construção das mudanças.

A introdução da identidade de Projeto na escola passa pela mudança educativa, mas para que esta tenha sentido é necessário acima de tudo, conceber os professores como “*aprendizes sociais*” negando a tendência de identificá-los como simples “*aprendizes técnicos*” (Hargreaves, Andy, 1998).

Não é possível realizar uma flexibilização curricular que tem por base o trabalho cooperativo, sem se alterar o modo tradicional de funcionamento da escola e, muito particularmente, o modo de trabalho dos professores e as suas práticas pois é nelas que se manifesta e afere o grau de concretização dessas autonomias.

O professor é a chave fundamental para a concretização da mudança, o que significa que ao envolvermos os professores no processo de tomada de decisão, na revitalização ou inovação das estruturas existentes e ao suscitarmos a análise, a discussão e a reflexão crítica, estamos a ganhar professores que contribuem para a mudança e consequentemente a favorecer a criação de uma verdadeira cultura de colaboração. É pois importante verificar o modo como as escolas e os professores têm conseguido lidar com as mudanças: como foram entendidas e têm sido praticadas; dito de outro modo, como se respeita e aplica o mais importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola - o Projeto Educativo de Escola.

Assim, este Projeto apresenta, numa primeira parte, o enunciado da problemática do objeto do estudo, bem como as questões que serão alvo de investigação no estudo, numa segunda parte a fundamentação teórica com a revisão da literatura relacionada, numa terceira parte a justificação teórica da escolha de metodologias e instrumentos que nortearam esta investigação, nomeadamente, a opção pelo estudo de caso e por uma abordagem qualitativa, bem como as técnicas de recolha de informação utilizadas, de modo a compreendermos o plano metodológico e a sua coerência, numa quarta parte a apresentação dos resultados, sua discussão e numa quinta e ultima parte uma breve proposta de intervenção que vá de encontro aos resultados obtidos.

## I PARTE – IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA

O reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino é uma tendência geral, particularmente marcante em países de tradição centralizadora, nos quais se inclui Portugal e outros países do sul da Europa.

A construção da autonomia de cada estabelecimento de ensino, traduzida na elaboração e reelaboração de um Projeto Educativo próprio corresponde a um processo indeterminado, aberto a uma diversidade de soluções. Para fazer face a um ambiente externo em constante mutação, incerto e imprevisível, os estabelecimentos de ensino necessitam de uma mudança de paradigma organizacional, em que uma escola subordinada a uma lógica de compartimentação tenderá a dar lugar a uma escola de equipas e de Projetos.

*“O Projeto Educativo surge como um instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino, e institui-se como um processo capaz de articular as tendências referidas: Investigação (produção de conhecimento), Inovação (mudança organizacional) e Formação (mudança de representações e práticas dos indivíduos) ”, Canário, Rui (1992:12)*

Analisar escolas como organizações responsáveis pela concretização de um Projeto Educativo da sociedade global e comunitária é questionar o que nelas é resultado da orientação normativa e o que é resultado do exercício profissional dos professores. Professores que, pelo seu número e pela influência do seu saber profissional, foram e são determinantes na reprodução das práticas e na construção das representações e expectativas face à profissão.

Grande parte das escolas e sistemas escolares estão a procurar envolver mais os professores na vida e no trabalho das instituições de ensino, fora e dentro da sala de aula, permitindo-lhes assumir maiores responsabilidades pelas políticas e práticas aí desenvolvidas,

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

Hoje em dia, os professores são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contempla uma vertente científica, uma vertente pedagógica, uma vertente de formação, bem como uma vertente investigativa e de inovação, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que são chamados a exercer de forma

colaborativa. A concretização do Projeto Educativo é o espaço onde os docentes têm por obrigação exercitar a sua profissionalidade. Se o encararmos nesta perspetiva,

*“...como definição e implementação, por parte dos professores, de linhas de ação com o intuito de modelar e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto escolar” Pacheco, José (2002: 40),*

ele será o documento onde os docentes, em resultado do apuramento de consensos, tomarão as decisões curriculares em conformidade com a especificidade de cada contexto. A sua construção, desenvolvimento e avaliação pode representar uma oportunidade de diálogo e uma possibilidade de reflexão sobre os distintos aspetos que configuram o panorama educativo e em particular os processos de ensino/aprendizagem.

Envolver-se efetivamente em processos de participação na implementação do Projeto Educativo de Escola implica que dele transpareça realmente um *“projectum”*, ou seja, um documento no qual estejam expressas as ambições, os fins e os objetivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias.

A presença de líderes facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvam os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola e consequentemente ao desenvolvimento de todos os Projetos da escola. Este aspeto reporta-se não só aos órgãos de direção da escola, mas também ao papel imprescindível dos líderes intermédios (coordenadores de departamento, Diretores de turma), de cujo envolvimento nos diversos Projetos dependerá necessariamente o seu sucesso. Os departamentos curriculares e grupos disciplinares, surgem como a estrutura central da escola, capaz de envolver os professores no processo de tomada de decisões e de promover o trabalho colaborativo e reflexivo entre os mesmos, para que, em todas as ações desempenhadas, possa ser implementado o Projeto Educativo de Escola.

Assim, neste estudo pretende-se conhecer de que modo os professores, no seio dos seus departamentos, exercitam a sua profissionalidade em articulação com o Projeto Educativo da Escola onde lecionam, surgindo a seguinte *hipótese ou questão geral*, que orientou todo o desenvolvimento deste projeto de investigação:

***“Será que o Projeto Educativo funciona como documento orientador da vida na escola?”***

Como procura da resposta à questão geral, apresentam-se algumas questões que poderão de algum modo facilitar essa demanda:

- *Averiguar a participação dos docentes na conceção do Projeto Educativo de Escola:* com esta questão pretende-se aferir se os professores conhecem o documento, a sua importância e as suas linhas orientadoras.
- *Averiguar a participação dos docentes e dos Departamentos Curriculares na implementação do Projeto Educativo de Escola:* com esta questão pretende-se compreender até que ponto as linhas orientadoras influenciam as suas práticas educativas e de que modo é que os Departamentos Curriculares são capazes de envolver os professores no processo de tomada de decisões.
- *Avaliação do Projeto Educativo de Escola:* com esta questão pretende-se compreender quais os procedimentos utilizados na avaliação do Projeto e identificar os fatores que dificultam essa avaliação.

Com a resposta às questões apresentadas anteriormente, pretende este estudo identificar os aspetos que podem facilitar ou dificultar a articulação entre as linhas orientadoras do Projeto educativo e as práticas educativas, bem como facilitar ou dificultar a cultura de colaboração existente entre os professores para aplicação das mesmas, tal como preconizado no Decreto-Lei nº75/2008.

*“...assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, (...), tendo como principais instrumentos de autonomia o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades.”*

A partir do momento em que os aspetos positivos e negativos forem identificados, procurar-se-á apresentar propostas para que as dificuldades possam ser ultrapassadas, fomentando-se deste modo a implementação do Projeto Educativo, sua articulação com as práticas educativas, bem como a reflexão em torno dele, o que poderá potenciar e reforçar a cultura de escola e criar condições facilitadoras a essas práticas.

## II PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.MODELOS ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA

A escola começa por estar associada, em muitos casos, a um edifício. No entanto ela é, como qualquer outra organização, uma realidade socialmente construída pelos membros que a compõem constituindo-se como uma comunidade educativa e um lugar onde a educação se cumpre e, nesse sentido, deve ser entendida como

*“[...] comunidades de professores e alunos (inseridas nas comunidades locais), que proporcionem formas diversas de interação social essenciais para a socialização com capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva [...]”*Formosinho, João (1998:26).

Definir organização parece, à primeira vista, uma tarefa muito simples, pela diversidade de definições encontradas. No entanto, uma leitura mais atenta das mesmas indica o quanto se pode errar, na medida em que existe uma grande diversidade de perspetivas e falta de consenso à volta do conceito.

A escola é uma organização peculiar, distinta das restantes, pois, para além de ser *“Uma organização que se ocupa de pessoas”* Perrenoud, Philippe (1994:154), a sua realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de atores. Mas a escola é também um sistema de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e atos singulares. Estes atos entrelaçam-se em esquemas complexos de atividades geralmente levadas a cabo em interação social, ou seja, a escola não poder ser analisada em separado das outras instituições com que se relaciona pois encontra formas de reagir e ajustar-se a perturbações ou mudanças registadas no seu meio envolvente.

*“A escola é um **sistema** com fronteiras próprias, que lhe permitem encontrar a sua identidade própria e com uma sinergia específica na construção das respostas às introduções de alterações no próprio sistema”* Carvalho, Angelina; Diogo, Fernando, (2001:18).

Porém, sendo uma organização e um sistema, a escola não pode deixar de ser vista como uma *instituição*, que por um lado se apresenta com um discurso próprio, fechado, com resposta para tudo e por outro faz-se um instrumento de outra instituição – o sistema educativo – de que partilha o discurso que transmite.

Quando se pretende fazer a comparação entre a Escola e as outras organizações, não podemos esquecer que a mesma tem uma especificidade muito própria que a distingue de todas as outras e lhe confere propriedades distintas que importa assinalar.

A escola cria um conjunto de interações que são reguladas normativamente e pelas condições culturais. Apresenta uma cultura própria, criada por si que condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações.

Todas as escolas recebem um conjunto extraordinário de normativos que deixam escassas margens de autonomia aos seus membros. E, quando se reconhece formalmente a autonomia das escolas, procuram-se outros subterfúgios (regulamentação de normas básicas, estrangulamento financeiro, criação de sistemas de controlo administrativo, etc.) que condicionam o exercício efetivo da mesma.

Pode afirmar-se que a Escola é uma organização complexa, com muitas dimensões e metas ambíguas e que se encontra aberta a múltiplas interpretações difíceis de medir.

*“[...] com uma participação fluida, visto que nem todos os membros se implicam com a mesma continuidade e energia em todas as atividades organizativas e uma articulação débil entre as suas componentes e dimensões.”* Castro, Engrácia (1995:135).

Assim, a definição de Escola como organização assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo. Correndo o risco de deixar de fora modelos, opta-se pela apresentação de seis imagens de escola – Escola como Empresa, Escola como Burocracia, Escola como Democracia, Escola como Arena Política, Escola como Anarquia Organizada e Escola como Cultura, referenciadas por Costa, que parecem servir de suporte às realidades por que passam as escolas portuguesas.

*“Tendo em conta, quer a diversidade de propostas de sistematização existentes [...], quer o facto de se tratar de uma área de desenvolvimento conceptual em permanente renovação, [...] não se pretende constituir uma tipologia do estado da literatura sobre o assunto, tratando-se por isso de uma iniciativa seguramente incompleta.”* Costa (2003b:14-15).

O modelo da “**Escola como Empresa**” tem como base as teorias clássicas da administração organizacional propostas por Taylor e Fayol, a partir das quais a escola é vista como uma empresa educativa, e, como tal, assente nos princípios estabelecidos por esses dois autores. Em consonância, estão ligados à ideia de escola-empresa conceitos como: hierarquia, centralização, formalização, tarefas bem definidas, distribuídas,

articuladas e estandardizadas, controladas, fundamentalmente pelo modo como os trabalhadores desempenham as suas tarefas, em comparação com uma melhor maneira de as realizar. Existe uma clara separação entre quem pensa e quem executa e o seu objetivo central é a eficiência, ou seja, o da consecução do melhor rendimento ao menor custo.

Os princípios das teorias clássicas propostas por Taylor e Fayol, tiveram grande influência nas organizações escolares, a nível de uniformidade de currículos, metodologias, posicionamento dos alunos (com base no nível de instrução), posicionamento dos professores (com base no tempo de serviço), recursos materiais (pouco diversificados), espaços educativos, horários e avaliação e por uma inexistência de relações com a comunidade (escola fechada ao meio).

O modelo da “**Escola como Burocracia**” tem como base o “modelo burocrático”, cujo pivot de desenvolvimento foi Weber e desde muito cedo, exerceu influência na organização das escolas portuguesas.

*“As escolas são organizações formais com muitas das características das organizações burocráticas (...) O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adotam (...)”* Hoy (1987) citado por Costa (2003b:49).

Nas escolas, podemos identificar os seguintes elementos caracterizadores:

- Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, com consequente falta de autonomia das escolas e uma cadeia hierárquica bem definida e rígida;
- Todas as atividades são reguladas ao pormenor e o trabalho é, rigorosamente, dividido e compartimentado;
- Tudo é previsível na organização, já que o seu funcionamento assenta numa cuidada e minuciosa planificação;
- Estrutura organizacional centralizada, hierarquizada e formal – modelo piramidal;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Comportamentos padronizados e estandardizados com base no cumprimento das normas escritas e estáveis;
- As relações entre as pessoas são impessoais e uniformes;
- Pedagogia uniforme – a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias, os mesmos materiais;
- Conceção burocrática da função docente (existe só para realizar o que está definido).



A escola burocrática apresenta uma rigidez e uniformidade de normas, estruturas e processos, um centralismo, hierarquia e controlo central muito vinculados, que trespassou e trespassa o sistema educativo português e, em consequência, as escolas portuguesas, como demonstram os trabalhos realizados por Formosinho, João (1998), Lima, Licínio (2006) e Barroso, João (2005), entre outros.

O modelo da “**Escola como Democracia**” concentra toda a sua atenção, por um lado, na problemática dos indivíduos nas organizações, o seu comportamento em grupo, o Homem como ser social, por outro, na defesa da natureza participativa dos processos de tomadas de decisão. Nesse sentido, podemos afirmar que

*“A teoria das relações humanas, [...] ao valorizar as pessoas e os grupos, [...] os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores, constitui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola.”* Costa (2003b:61).

Poderíamos resumir como indicadores da imagem de Escola como Democracia:

- Os processos de tomadas de decisões são participativos;
- Procura de consensos partilhados através de estratégias de decisão colegial;
- Importância dos comportamentos informais na organização;
- Importância do estudo do comportamento humano;
- Visão harmoniosa e consensual da organização;
- Pedagogia personalizada;
- Existência de uma autoridade profissional com base na competência especializada dos professores;
- Os diversos órgãos de gestão e coordenação constituem-se através de processos de representação formal, com base em procedimentos eleitorais;
- Existência de um conjunto comum de valores que são construídos e partilhados pelo grupo através de processos de sociabilização.

A imagem de escola como democracia propõe-nos globalmente uma conceção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar.

O modelo da “**Escola como Arena Política**” baseia-se no estudo dos modelos políticos das organizações e surge como recusa da homogeneidade, racionalidade e consensualidade da organização, ou seja, nesta perspetiva, a incerteza e a divergência surgem como características dominantes das situações organizacionais.

*“As organizações, concebidas como miniatura dos sistemas políticos globais, são percecionadas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas, onde os atores, situados no centro das contendidas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objetivos”* Costa (2003b:78).

Neste sentido, as decisões tomadas dentro das organizações surgem a partir de processos de confrontação e negociação, tendo como base os interesses muitas vezes conflituosos e as relações de poder desencadeadas pelos diversos intervenientes / grupos, geradas por escassez de recursos, diversidade ideológica, conflitualidade de interesses e diferença de personalidade.

Em Portugal existem poucos estudos sobre a influência que este modelo tem nas instituições portuguesas, no entanto, reconhece-se que a “arena política” existe, por exemplo, e segundo Afonso (2005) aquando das reformas educativas, nas decisões relativas à organização do horário letivo, afetação do espaço da escola, o tempo de ensino para as disciplinas específicas ou para as atividades não curriculares, na construção do Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Atividades, Avaliação, outros Projetos.

O modelo da **“Escola como Anarquia Organizada”** faz assentar as suas conceções organizacionais na incerteza e na imprevisibilidade das organizações e na complexidade e instabilidade do seu funcionamento. Nesta perspetiva, a Escola é tida como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. As suas intenções e objetivos são vagos, as tecnologias pouco claras e a participação fluida. As metas são ambíguas, abertas a múltiplas interpretações e difíceis de medir. As decisões não surgem de forma coerente e ligadas a planificações, mas como uma resposta improvisada aos problemas existentes. A articulação entre as suas estruturas e componentes é muito débil. Apesar de toda a desconexão existente nas organizações escolares, estas não se desagregam, já que entre os diferentes intervenientes na organização se estabelece uma “lógica de confiança”, cada um confia naquilo que o outro faz (mesmo que seja uma confiança aparente).

*“As organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas. As organizações podem ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão de caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura.”* Weich (1985, cit: Costa, 2003b:106).

No modelo da “**Escola como Cultura**” a instituição escolar gera um conjunto de interações que são reguladas por um conjunto de normas e pelos condicionalismos implícitos que surgem da sua configuração social, da sua cultura. Cada escola cria uma cultura própria, a partir da qual transmite normas, crenças, valores, mitos que regulam e condicionam, não só o comportamento dos seus membros como, também, as suas estruturas, a forma de organizar os espaços e a maneira de articular as relações.

Podemos encontrar alguns traços que nos demonstram a sua presença na escola:

- Não há duas organizações iguais. Isto significa que, no caso da Escola, esta é diferente de outras organizações assim como de outras instituições escolares;
- Cada escola apresenta diversas e diferentes manifestações simbólicas que lhe dão uma especificidade e cultura própria;
- A qualidade e o sucesso de cada escola dependem do seu tipo de cultura;
- As tarefas de um gestor situam-se ao nível da gestão dos aspetos simbólicos que a cultura gera.

Isto significa que podemos encontrar na escola muitas componentes que demonstram que cada escola é diferente das outras. Em função das novas solicitações, exigências e expectativas do ambiente, quer interno quer externo, e utilizando a autonomia que se encontra consagrada, cada escola reage e encontra soluções diferentes relativamente ao modo como toma decisões, implementa mudanças e inovações, integra-se na comunidade, avalia e presta contas (autoavaliação), realiza a articulação institucional, processa a liderança organizacional, cresce e aprende, procurando, dessa forma, responder adequadamente às necessidades e problemas colocados, assumindo, assim, novas características.

## **2. VISÃO, MISSÃO E OBJETIVOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Quem quer ser e onde quer chegar é a **visão** de uma qualquer organização. As metas, os planos e os objetivos mensuráveis são os meios para alcançar essa visão, são um mapa do caminho, claramente definido.

O fim das organizações escolares é educar. A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. A Escola concorrerá para o reforço da identidade nacional mediante a valorização socializada das particularidades locais.

Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”.

A Escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que refletem as ideologias impressas no contexto social e político. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social.

A **missão** de uma organização consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais, é a filosofia básica da sua atuação, é o ponto de partida para a definição dos objetivos que a ela estão subordinados e deve servir de guia de orientação para os indivíduos que nela trabalham. A missão de uma organização traduz-se num perfeito entendimento de qual é a razão da sua existência e deve ser percebida interna e externamente.

A Escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida quotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas dos meios de comunicação social e formas diversas de intervenção educativa urbana. A Escola tem como missão a formação de cidadãos informados e conhecedores, sociáveis/civilizados, atentos e reflexivos, preparados para a mudança.

Os **objetivos** são os resultados quantitativos e qualitativos que uma organização deseja atingir em determinado prazo, no contexto de seu ambiente, para cumprir sua Missão. Devem ser bem definidos, concretos e devem apresentar as seguintes características:

- ♦ Claros, explícitos e concisos;
- ♦ Viáveis, porém desafiantes;
- ♦ Hierarquizados, pois há objetivos mais importantes que outros que lhes estão subordinados, e o esforço para os atingir deve ter isso em conta;
- ♦ Coerentes, pois os objetivos devem harmonizar-se entre si;
- ♦ Mensuráveis, quantitativamente e qualitativamente;
- ♦ Conhecidos e acreditados por toda a organização;
- ♦ Em número reduzido, para evitar dispersão;
- ♦ Calendarizados, conhecido o prazo para a sua realização.

Segundo Sebastião Teixeira (2005, 123-200), identificam-se normalmente, três tipos de objetivos: económicos, de serviço e pessoais.

Nos económicos identifica-se a sobrevivência da organização, o proveito da organização e o crescimento da mesma. Nos de serviço ou sociais identifica-se a criação de benefícios para a sociedade e cidadãos. Nos pessoais identificam-se os objetivos dos indivíduos enquanto parte da organização, que quando satisfeitos e motivados aumentam o seu nível de produtividade.

A Escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento.

Para uma escola concebida como espaço de síntese, no exercício de seu papel na construção da democracia social e política, são propostos cinco **objetivos sociais ou de serviço** que a organização escola procura alcançar:

1. Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, por meio dos conteúdos escolares.
2. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos (o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e imaginação).
3. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc.);
4. Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão/trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
5. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Os objetivos económicos da escola de hoje, embora não sejam considerados prioritários, são igualmente importantes pois, para a consecução dos objetivos sociais referidos antes, são necessários recursos, materiais e humanos, que exigem uma boa gestão financeira da escola, não com o intuito do *lucro* mas apenas e tão só com o intuito de obtenção desses recursos.

### 3. AUTONOMIA DE ESCOLA

O conceito de autonomia tem sido largamente debatido e alvo de estudos nas últimas décadas. No contexto da escola atual, em que a sua complexidade é indiscutível, inúmeros autores têm expresso a sua definição, podendo-se constatar que todas se aproximam, numa visão mais ou menos concertada. Autonomia significa globalmente,

*“o poder de se auto determinar, de autorregular os próprios interesses ou o poder de se dar a própria norma, elaborando os seus próprios estatutos/regulamentos”.* Castro, Engrácia (1995: 129)

Uma noção mais concreta e direcionada à realidade escolar é a definida por Castro, (1995) quando diz que autonomia significa que a ordem da escola não é instaurada por alguém de fora da mesma e exterior a ela, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade. O mesmo autor, distingue várias dimensões de autonomia:

**Autonomia Política** – decorrente dos processos de descentralização, através do alargamento ou distribuição de poderes e competências. Trata-se, pois, de uma dimensão onde o exercício do poder político é assumido enquanto autonomia de orientação". Inclui-se, ainda, nesta dimensão, a possibilidade de criar "leis" e "regras próprias", ou seja, a ocorrência de produção normativa de âmbito local.

**Autonomia Administrativa** – implicando a capacidade de tomar decisões administrativas e de praticar atos entendidos como "executórios e insuscetíveis de recurso hierárquico. Trata-se, pois, de uma dimensão onde o poder próprio de tomar decisões se alarga a várias modalidades de autonomia administrativa, a saber: financeira, regulamentar, patrimonial e de gestão de pessoal.

**Autonomia Científica e Pedagógica** – resultante da aplicação do conceito de função técnica às atividades administrativas. A precisão do conceito ao nível científico e pedagógico resulta do desenvolvimento dos próprios Projetos de nível científico – pedagógico local, com intervenção na dimensão curricular e na gestão autónoma de currículos e programas.

Mas o conceito de autonomia nem sempre foi visto da mesma perspetiva. Assim temos a conceção de autonomia numa perspetiva mais redutora, em que esta era circunscrita ao cumprimento normativos legais e ao qual João Barroso chamaria “autonomia decretada”, tendo sido consubstanciada pelo Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro e em que a autonomia se deveria desenvolver dentro dos limites fixados pela lei.

*“O reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos. Contudo, não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino”* Grilo, Eduardo Marçal (2005:266)

Em 1998 surge o Decreto – Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio conferindo, uma maior responsabilização materializada na transferência de poderes para a escola no âmbito de uma descentralização e aumento de autonomia. Importa referir que falar-se de autonomia das escolas não significa independência, mas antes uma relação com o meio em que estas se inserem e que lhes vai conferir uma identidade própria.

Finalmente, a 22 de abril de 2008 foi elaborado o Decreto-Lei nº75/08 - “Novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas”, que viria a ser uma das medidas anunciadas no sentido de dar continuidade às estratégias de reforço da autonomia das escolas, através do aumento da

*“Responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados” e da “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.”* (Programa do Governo, 2005).

A responsabilidade da gestão administrativa, financeira e pedagógica é novamente atribuída a um órgão unipessoal, o Diretor escolar e surge como resposta a um dos objetivos estratégicos de criar condições que possibilitem o reforço de “lideranças eficazes”. Este decreto confere também às escolas um reforço da sua autonomia, sobretudo na capacidade de gestão da sua organização interna, verificando-se como principal instrumento o seu Projeto Educativo, sendo essa autonomia refletida no próprio acompanhamento, coordenação, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo por parte do Conselho Geral. Contudo não basta ter-se a posse de decreto, é necessário ir muito mais além. É necessária uma mudança de postura que leve a uma participação mais empenhada dos atores educativos em prol deste bem comum que é a educação.

Esta participação pode ser iniciada ou reforçada no empenhamento em construir o Projeto Educativo de Escola verdadeiramente direcionada para uma autonomia consciente e frutífera como pedra basilar da construção de uma verdadeira comunidade escolar.

De acordo com João Barroso “Autonomia de Escola” significa do ponto de vista formal /legal, que as escolas dispõem de uma capacidade de auto governo em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), resultando da transferência de atribuições, competências e recursos de outros níveis da administração, para os órgãos de gestão próprios da escola.

*“A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local. A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola, à busca do bem comum local”.* Barroso, João (1998:4)

#### **4. A CULTURA DE ESCOLA**

O termo cultura deriva do latim - *colere* -, o qual significa conservar, tratar, formar. Na origem foi utilizado sobretudo em contextos religiosos e agrícolas. Atualmente, a palavra Cultura é utilizada com um sentido bastante mais lato, dando lugar a múltiplas definições. Numa tentativa de esclarecer o(s) significado(s) do conceito de cultura, KROEBER e KLUNCKHOHN (1952) elaboraram uma obra importante, na qual identificaram cerca de 160 significados para o termo «*cultura*». A partir daí, jamais alguém se autorreclamou como o detentor da definição correta, apesar de muitos terem sido os contributos para a clarificação do conceito.

*“Cultura consiste em padrões implícitos e explícitos do comportamento humano adquiridos e transmitidos por símbolos, constituindo atividades distintivas de grupos humanos, incluindo sua externalização em artefactos (...) o núcleo essencial da cultura consiste em ideias (historicamente derivadas e selecionadas) e, especialmente, os valores inscritos; os sistemas de cultura podem, de um lado, ser considerados como produtos da ação, e por outro lado, como elementos condicionantes de ação futura.”* Kroeber e Kluckhohn

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, a



educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade.

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade.

*“A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que refletem as ideologias impressas no contexto social e político macro. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social”.* Carvalho, Renato (2006:3)

A organização/instituição “escola” surge inevitavelmente associada à dimensão cultural, quer no sentido mais lato, quer no sentido mais restrito. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de subcultura da sociedade em geral

Segundo Barroso (2005: 55-76) os conceitos de “cultura”, “cultura escolar” e “cultura de escola” têm dividido alguns teóricos pelo que destaca três tipos de abordagens fundamentais: **funcionalista, estruturalista e interacionista**.

Numa perspetiva **funcionalista**, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspetiva **estruturalista**, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Por fim, a perspetiva **interacionista**, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola; considera-se, portanto, cada escola em particular.

Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, e que, por isso, demonstram ser um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. Trata-se, porém, de uma cultura que pode não ser assumida por todas as escolas de forma igual, já que depende das realidades locais específicas.

*“...os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da atividade; à transmissão cultural; às eficácias da obediência; e ao valor da autoridade”.* Santos Guerra, Miguel (2002:187)

A estas circunstâncias associaram-se novas tendências e modificações no âmbito do Sistema Educativo, pois, progressivamente, passou-se de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais. Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas, conseguimos entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa.

Andy Hargreaves identifica quatro formas “abrangentes” de culturas docentes: *o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização*, cada uma das quais com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa.

A cultura do individualismo é reconhecida por A. Hargreaves e outros como a situação mais comum nas escolas, a qual assenta numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores.

*“o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover”.* Hargreaves, Andy (1998:192)

Na cultura da colaboração a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, em consequência, desenvolvem uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa. A colaboração e a colegialidade pressupõem que o melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual. Para que as culturas colaborativas sejam propiciadoras de mudança,

*“...elas precisam de um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter”* Fullan e Hargreaves (2001:92)

Na colegialidade artificial, as relações profissionais de colaboração entre os professores são forçadas, recomendadas e, muitas vezes, impostas administrativamente. Neste tipo de cultura, as relações de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Pelo contrário, estas relações de colaboração são reguladas administrativamente, partindo de uma imposição administrativa, que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

*“...esta cultura caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”.*

Fullan e Hargreaves (2001:103)

Estes procedimentos visam criar relações, mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores. A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental.

A cultura balcanizada é caracterizada por padrões particulares de interação entre os professores em que estes

*“trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias”* (Hargreaves, 1998:240).

Esta cultura é, talvez, a forma mais predominante de associação e interação entre os professores, nas nossas escolas secundárias.

## **5.PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

A Constituição da República Portuguesa, estabelece o direito de participação na vida pública, exercido diretamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos. O princípio fica bem expresso, ainda, quando se considera entre as tarefas fundamentais do Estado, "...defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais"(no artigo 9º - alínea c)

No que se refere ao direito à educação, o texto constitucional explicita que um dos objetivos da ação educativa é o de viabilizar a participação democrática na vida coletiva.

As diversas teorias organizacionais, através dos tempos, têm influenciado a prática quotidiana da escola portuguesa e algumas orientações do sistema educativo. Pensar numa

organização exige forçosamente que se pense nas pessoas que a constituem, que trabalham e cooperam na consecução de objetivos comuns e nas relações que estabelecem entre si.

*"...uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização". Teixeira, Manuela. (1995:162)*

O conceito de participação na Teoria das Organizações, do ponto de vista político e/ou organizacional, é suscetível de diversas interpretações.

Para Lima, Licínio, a participação pode apreciar-se, na ótica política, como sendo considerada indispensável para a realização da democracia no país e mesmo a nível organizacional, nomeadamente na Escola.

*"...a participação na escola deve ser entendida como referencia a um Projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados" Lima, Licínio (1992:177)*

Assim, o autor salienta que através de um processo de conjugação de quatro dimensões se revela pertinente para a compreensão das diferentes formas e tipos de participação na escola.

Formas e tipos de Participação	
<b>Democraticidade:</b> a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projetos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões.	
<b>Participação direta</b>	Neste tipo de participação, cada um, nos órgãos próprios da organização e em cumprimento das regras estabelecidas, intervém no processo de decisão, através do voto ou outra forma acordada
<b>Participação indireta</b>	É uma participação através de representantes, dada a impossibilidade da participação de todos no processo de tomada de decisões.
<b>Regulamentação:</b> A participação nas organizações é sempre pautada pela existência de normas - regulamentação - que permitem a cada ator, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de atuação.	
<b>Participação formal</b>	Aquela que obedece às orientações legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos (estatuto, regulamentos, etc.);
<b>Participação não formal</b>	Aquela que é orientada por um conjunto de regras definidas na organização e geralmente enquadradas nas normas legais. Uma vez elaboradas pelos atores no seio da organização, podem contribuir para uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais;
<b>Participação informal</b>	Aquela que é orientada por regras informais sem carácter formal. Surgem da interação entre os atores na atividade organizacional, normalmente por descontentamento ou desacordo a certas normas ou certas atitudes de alguém. São utilizadas para fins próprios de pequenos grupos.

<b>Envolvimento:</b> O envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos atores nas atividades organizacionais, de forma a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a participação dos atores pode refletir atividade / dinamismo, «calculismo» ou passividade.	
<b>Participação ativa</b>	Onde os atores, individualmente ou em grupo, revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões em relação aos diversos aspetos da ação organizacional;
<b>Participação reservada</b>	É uma participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos. Caracteriza-se por alguma ação e pode evoluir para uma participação de elevado ou fraco envolvimento, em função das perspetivas do(s) ator(es);
<b>Participação passiva</b>	Onde os atores em ação organizacional revelam atitudes de desinvestimento, descrença e apatia.
<b>Orientação:</b> A nível de orientação, evidencia-se a relação entre o comportamento e os objetivos, sejam estes os da organização ou os da pessoa. Há a possibilidade dos objetivos formais terem várias interpretações e, bem assim, que não sejam mesmo consensuais.	
<b>Participação convergente</b>	Quando as pessoas se identificam na generalidade com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução. Logo, a participação, sendo objeto de consenso, pode contribuir para um maior envolvimento nas atividades da organização. Porém, se esse consenso se tornar ritualista constitui um entrave à evolução;
<b>Participação divergente</b>	Aquela em que os atores não se reveem nos objetivos formais da organização e assumem perspetivas diferentes fazendo valer as suas opiniões. Tais atitudes, para uns, podem ser consideradas de contestação, para outros, são ideias diferentes, indispensáveis para a evolução e inovação.

**Tabela 1-** Formas e tipos de participação na Escola de acordo com Lima, Licínio (1992:176-194))

Alves Pinto, Conceição (1995), numa perspetiva sociológica da ação, considera que toda a pessoa que pertence a uma organização a todo o momento está a participar na vida da organização. Participar na organização não deixa de ser uma estratégia racional dos atores, e, por isso, a não participação é, também, uma modalidade de participação.

*“...quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação. Assim, participação ou não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os atores se situam na organização”.* Alves Pinto, Conceição (1995:160)

Assim, para o autor, a forma como cada um se situa face à escola é fruto das relações sociais em que esses atores estão envolvidos e dependente de um fenómeno de dupla dimensão: cooperação e controle social.

<b>Formas e tipos de Participação</b>	
<b>Participação Convergente</b>	Cada ator no respeito pelas normas organizacionais, tem uma atitude pautada pela participação construtiva face à prossecução dos objetivos organizacionais e encontra espaço para os projetos pessoais. Quando em determinadas situações haja desacordo, quer na forma de atingir os objetivos, quer mesmo na (re)definição destes, há sempre lugar para a crítica, tanto a nível informal como formal, em locais próprios (reuniões - Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, Conselho de Turma e Conselho de Disciplina). Esta participação crítica visa sempre melhorar a eficácia da Escola.
<b>Participação divergente</b>	Quando na participação divergente os atores não compatibilizam os projetos pessoais com os objetivos da escola, violam as regras de interdependência para concretizar objetivos estranhos aos objetivos da escola.
<b>Participação apática (apatia)</b>	Os atores (professores, alunos, pais e funcionários) optam pelo conformismo para com as normas da estrutura organizacional (de qualquer tipo e a qualquer nível), mas não investem na cooperação, tornando-se rotineiros, repetitivos, matando a imaginação, contribuindo para a "degradação do sistema".
<b>Abandono</b>	É um comportamento de rutura quer da cooperação quer das regras da interdependência. Quebra-se o vínculo existente entre o indivíduo e a escola. Sai-se da escola, ou até mesmo se abandona a profissão.

**Tabela 2-** Formas e tipos de participação na Escola de acordo com Alves Pinto (1995: 165-167)

Estas formas de estar na escola tanto se aplicam a professores como a alunos, pais ou funcionários. A participação, como comportamento estratégico que é, para um mesmo ator revestirá modos diferentes segundo as circunstâncias e as (des)vantagens que em cada situação o ator anteveja da participação a adotar.

A Escola, como qualquer organização, possui uma estrutura própria, onde as pessoas na sua relação com os outros ocupam posições definidas, às quais estão associados determinados papéis, isto é, estatutos e papéis específicos correspondentes às posições detidas pelos vários intervenientes na organização escola. A escola é um local onde se trocam experiências, onde todos vivem um pouco ou grande parte da sua vida. Por isso, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela.

O papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo. O professor assume o papel primordial de dinamizador de participação e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua quota - parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos.

## 6.PROJETOS EM EDUCAÇÃO

Mais do que um conceito, o Projeto surge, de acordo com Boutinet, como uma “*figura emblemática da modernidade*” (1996:16), que ao longo do seu percurso foi conquistando os mais diversos sucessos. Também Barbier salienta que vivemos numa “civilização de Projetos” na qual o Projeto “palavra mágica de promessas parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais”, pelo que

*“...a noção de Projeto faz parte, certamente, desse pequeno número de noções felizes que, num determinado período de tempo, parecem constituir o objeto de expectativas e investimentos aparentemente convergentes de atores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos”* Barbier, Jean-Marie (1996: 19).

Quando se pretende cruzar esta noção com as perspetivas de outros autores os problemas exponenciam-se.

*“O termo Projeto (...) é um conceito que assumindo uma importância significativa em várias áreas do saber – designadamente: na Filosofia existencialista, na epistemologia contemporânea, no domínio tecnológico e artístico (Projeto de engenharia), na investigação científica (Projeto de investigação), no discurso político (Projeto de sociedade, Projeto partidário) ...”*Costa, Jorge (1994:10)

Nas sociedades dos nossos dias, o termo Projeto tornou-se inseparável da ação e do sentido da ação, quer individual, quer coletiva. Os Projeto devem ser vistos como princípios promotores de inovação e de mudança, onde os atores se devem orientar, inevitavelmente, para as quatro premissas de base definidas por Boutinet (1990:16-20): **a globalidade** (não existe separação entre a instância que elabora o Projeto e a instância que o executa, mas simplesmente uma gestão das distâncias entre as atividades de conceção e de realização), **a singularidade** (o Projeto pretende sempre ser uma resposta inédita que um ator singular confere a uma situação, ela própria singular), **a gestão da complexidade** (o Projeto destina-se a gerir situações problemáticas, feitas de interdependências entre vários parâmetros), **a exploração de oportunidades** (o Projeto só pode conceber-se num ambiente aberto, suscetível de ser explorado e modificado). Estas quatro premissas refletem-se no processo de conceção, realização e avaliação do Projeto.

No campo da educação, o conceito de Projeto está relacionado com o conceito de “*reforço da autonomia dos atores e das organizações escolares*” e tem vindo, a conquistar um espaço de alguma projeção no contexto educativo português, quer se fale no domínio da pedagogia do Projeto, quer na planificação da educação em termos gerais. A ampla

utilização em todos os campos e vertentes da palavra “Projeto” não escapou à sua adoção no campo educativo, onde tem particular expressão associada a outras palavras.

*”Quando se examina a noção de Projeto, torna-se evidente que ela cobre conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma conceção geral de educação (um Projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um Projeto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia do Projeto).”* Boutinet, Jean-Pierre (1996:20).

Atualmente as sociedades modernas enfrentam desafios que esperam ser a escola a resolvê-los como agência socializadora por excelência, reformista e atenta às diversidades culturais existentes. Procura-se, sobretudo, que a escola seja um meio capaz de formar cidadãos solidários, responsáveis, intervenientes e desprovidos de atitudes discriminatórias. Efetivamente, a escola tem como objetivo aprofundar a formação pessoal e social dos alunos, como tal, tem de haver cada vez mais uma articulação entre a escola e o meio envolvente para dar resolução aos problemas atuais que preocupam a sociedade. Deste modo, torna-se imperioso que a escola elabore e cumpra o seu Projeto Educativo, pois ele pode vir a contribuir para o desenvolvimento de um movimento de autonomia, a diversidade, a democraticidade, a participação e a eficácia.

*“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 à solicitação e apoios da comunidade em que se insere”* (decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

O Projeto educativo da escola deve ser visto como um Projeto de referência que orienta a ação das escolas.

*“O Projeto Educativo, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua ação educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola”.* Macedo, Berta (1995:113)

O Projeto Educativo adquire, assim, simultaneamente, um valor simbólico para os atores e um valor operatório, na medida em que orienta uma ação concreta a promover. Pretende identificar princípios e linhas orientadoras gerais com base nas características da comunidade educativa, estabelecendo objetivos e prevendo parcerias, tendo em conta os recursos (materiais e humanos) disponíveis.



O Projeto Educativo surge quando se reconhece que a formação escolar passa pelo envolvimento das escolas adequadas às populações que as vão viver, pelo que se poderá assumir como uma rutura com as rotinas e constituir-se como uma referência para a organização, proporcionando um enquadramento e um sentido para as ações individuais.

Segundo Carvalho e Diogo (2001:51-52) o Projeto educativo apresenta-se como um instrumento de “*planificação da ação educativa*” e de “*construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino*”, e como tal deverá cumprir as seguintes funções:

- Funcionar como ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- Garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões;
- Ser o ponto da contextualização curricular;
- Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos;
- Promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.

Daf Carvalho e Diogo (2001:104) afirmarem que o Projeto Educativo é “...um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola”, concretizando-se no Projeto Curricular de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma, instrumentos reguladores da gestão pedagógica da Escola.

Estes documentos são considerados

*“...a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”* Roldão, Maria do Céu (1999: 44)

Em suma, este documento construído pela comunidade educativa será, portanto, um Projeto globalizador que orienta a organização, gestão e funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções.

## **6.1. Tipologias do Projeto Educativo de escola**

A ideia do Projeto educativo nas escolas está associada ao princípio de autonomia das escolas e ao desejo de melhoria da qualidade da educação, observando-se que as práticas de conceção e de desenvolvimento de Projetos educativos nas escolas mostram uma pluralidade de formas desses mesmos projetos. Tendo presente as várias imagens organizacionais da escola, que não obstante serem fruto da evolução das sociedades,

influenciam, o modo de interação das pessoas, aquilo que se espera da escola e a forma como esta se organiza, é importante apresentar a tipologia proposta por Costa (2003a: 71-94) para a interpretação organizacional (imagens organizacionais) do Projeto Educativo da Escola.

No Projeto planificação eficiente, o Projeto assume-se como o documento central da planificação escolar, onde são indicados os objetivos formais e oficiais da escola, de modo a atingir determinados resultados. O funcionamento racional, lógico e eficiente da escola justificam a existência do Projeto Educativo. Estamos perante,

*“...uma conceção de Projeto educativo entendido como tecnologia racional para a tomada de decisões: é com base num conjunto sistematizado e coerente de objetivos e de estruturas previamente identificadas que as decisões deverão ser tomadas ...”*

Costa (2003a: 75)

Por conseguinte, o Projeto Educativo é entendido como o instrumento normativo e programático que viabiliza o funcionamento da escola. Assim, enquanto produto, o Projeto constitui o ponto de referência para os outros documentos de planificação e de programação setorial da escola, assumindo uma faceta de instrumento de controlo organizacional e de prestação de contas.

No Projeto identidade consensual, o Projeto Educativo é assumido como um espaço e um tempo que permite desenvolver relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização, tendo em vista uma maior coesão e satisfação organizacional e, portanto um melhor funcionamento escolar. Esta conceção de Projeto Educativo remete-nos para a noção de projeto enquanto

*“...mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e de uma identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir.”* Costa (2003a: 79)

Com efeito, o processo de conceção do projeto como identidade contribui para a identificação de finalidades comuns e para a construção de elos de identidade entre os atores educativos. A participação coletiva dos diversos atores educativos constitui uma oportunidade para se desenvolverem culturas de colaboração através do Projeto Educativo.

No Projeto negociação conflitual, estamos perante uma conceção de escola como campo de luta onde os diversos atores procuram desenvolver estratégias de influência, processos de coligação e dinâmicas negociais de modo a conseguirem valer os seus interesses individuais e/ou grupais. Assim, a elaboração do Projeto Educativo de escola decorre

*“...no quadro de uma luta de interesses que os vários grupos desencadeiam entre si com vista à obtenção dos seus objetivos setoriais, utilizando para tal diversas estratégias de influência e mecanismos de afirmação do seu poder.”* Costa (2003a:84)

Como produto, este Projeto Educativo traduz-se num documento que, embora tenha intenção de orientar a vida da escola, dificilmente poderá pretender identificar os objetivos da escola como um todo, na medida em que apenas representa os interesses dos grupos dominantes. Em termos operacionais, este Projeto Educativo, limita-se à ação de algumas minorias e apresenta, como sublinha Boutinet (1990:114), uma *“funcionalidade limitada”*.

No Projeto ritual legitimador, este não se assume como instrumento central da ação educativa, pelo contrário, existe a par de outros processos, como os de planificação, de tomada de decisões ou de avaliação, pelo que dificilmente se pode articular, apresentando-se como um projeto essencialmente simbólico. Assim o Projeto Educativo de escola não teria uma função instrumental e operatória, pelo que não é assumido pelos diversos atores educativos como um instrumento orientador e vinculador da ação educativa.

*“...aquilo que o Projeto educativo nos poderá oferecer serão objetivos problemáticos, vagos e mal definidos, tecnologias e estratégias pouco claras, improvisadas e elaboradas com base numa participação fluida e que, por isso são caracterizadoras de uma organização debilmente articulada em que a retórica se encontra separada da realidade, a intenção desvinculada da ação, os objetivos desfasados dos resultados e a planificação divorciada da sua conceção prática”* Costa (2003a:90).

Assim, esta imagem de Projeto, enquanto ritual de legitimação, caracteriza-se pela

*“...existência de um documento relativamente ao qual os atores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos e administrativos que esperam da escola uma imagem de qualidade e de eficácia e que veem neste documento um dos seus símbolos.”* Costa (2003a:94)

## **6.2.O Projeto educativo no contexto português**

Se recuarmos ao princípio dos anos 80, os termos *“Projeto Educativo de Escola”*, *“Projeto Curricular de Escola”* e *“Projeto Curricular de Turma”* não eram praticamente usados nos discursos da educação e muito menos faziam parte dos normativos legais organizadores da escola. De facto, esta terminologia está associada ao reconhecimento à escola e aos professores de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo

prescrito a nível nacional e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas, independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta.

O conceito do Projeto Educativo está associado a vários fatores, entre os quais se destacam razões pedagógicas (heterogeneidade e diversidade de alunos), razões políticas (descentralização e autonomia das escolas) e razões de económicas (associadas ao aparecimento dos Projetos organizacionais).

*“...as alterações quantitativas e qualitativas verificadas na composição dos contextos escolares, as exigências de uma maior eficácia e democratização dos sistemas educativos (...) levaram ao desenvolvimento de processos de descentralização dos sistemas de administração educacional no quadro das políticas de reforma operadas nos anos oitenta”* Costa (2003a: 33)

No contexto português, à semelhança de diversos países europeus de tradição centralizadora, esta realidade surge, como uma estratégia dos movimentos de reforma dos sistemas educativos e de reorganização das escolas para responder à crise de funcionamento dos sistemas educativos centralizados, procurando, desta forma, dotar as escolas de uma maior autonomia.

Em outubro de 1986 iniciou-se o movimento de Reforma de Educação, após ter sido publicada a Lei nº 46/86, Lei de Base do Sistema Educativo. Este movimento, liderado conceptualmente pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, concebeu a reorganização da administração das escolas num quadro global de descentralização e de regionalização administrativa e de distribuição de competências pelos níveis da administração central, regional, local e pelas escolas.

*“Ainda que a noção de Projeto Educativo da escola não se encontre explícito na LBSE, é no quadro da reflexão reformadora sobre a administração e gestão das escolas que se lhe seguiu que podemos situar as primeiras conceptualizações sobre esta temática”* Costa (2004: 87)

É a partir de 1989, com o Decreto-Lei nº43/89 de 3 de fevereiro, que os diversos diplomas legais vão acrescentando aos princípios da democratização, da participação e da autonomia das escolas a noção de Projeto Educativo de Escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios, acompanhando a evolução das reformas educativas nos países da Europa mediterrânea. Este apresentou-se como o diploma legal que definiu, pela primeira vez, um regime de autonomia para os

estabelecimentos de ensino e que, acrescenta a noção de Projeto Educativo da escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios.

*“... uma das constantes dos processos de reforma dos sistemas educativos e de reorganização das escolas, em diversos países europeus de tradição centralizadora, foi a introdução do Projeto Educativo de Escola enquanto processo e mecanismo associado ao aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino.”* Costa (2004: 88).

O Decreto-Lei nº 43/89 no seu preâmbulo refere *“A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.”* e *“Pretende-se redimensionar o perfil e a atuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem.”* Assim como *“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”*. Concebe o princípio da autonomia dos estabelecimentos de ensino como *“a capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*(artigo2º) associada à sua materialização formal *“O Projeto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares”*(artigo2º).

Porém, como refere também o preâmbulo, *“O presente diploma define um quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa. Este quadro orientador foi estabelecido e mantém-se válido independentemente do modelo de organização e gestão que vier a ser definido para as escolas básicas e secundárias”*, e como a ação educativa das escolas está dependente das indicações provenientes de poderes externos, centrais e regionais, não é de estranhar que este diploma se tenha constituído como mero quadro orientador de vários modelos de gestão das escolas, surgidos em épocas distintas e sujeitos a quadros conceptuais diversos.

Nesse mesmo ano, 1989, surge o Despacho nº8/SERE/89 que, com o objetivo de *“orientar”* as escolas que não tinham ainda regulamento próprio, confere ao conselho pedagógico a função, entre outras, e de acordo com o ponto 3.11., *“desencadear ações e mecanismos para a construção de um Projeto Educativo de Escola”*. Este Despacho

ofusca e desvirtua o Decreto-Lei nº43/89, pois a desarticulação entre orientações políticas e orientações normativas, e a ausência significativa de autonomia, teve como consequência, que a partir dessa altura, os Projetos educativos converterem-se em meros artefactos, sem definição de prioridades, limitando-se na maioria das vezes em simples caracterizações da escola.

Em maio de 1991, surge o Decreto-Lei nº172/91, que vem dar resposta à exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo para a alteração dos modelos de gestão vigentes e à necessidade de a escola se adaptar à reforma educativa em curso. Assim, este decreto baseia-se nos princípios de democraticidade, participação, descentralização. Relativamente a este último, o decreto refere no seu preâmbulo que *"a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local."*

A integração da escola no meio em que se insere é um dos grandes objetivos deste decreto, como se pode também ler no preâmbulo *"O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola."*

Neste despacho o Projeto Educativo estabelece-se como parte efetiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais deste novo modelo de gestão. Este Projeto vai repartir o seu percurso de construção documental pelas três estruturas orgânicas da escola, presentes no diploma: direção (assegurada pelo conselho de escola); administração e gestão (assegurada pelo Diretor executivo); orientação educativa (assegurada pelo conselho pedagógico). Relativamente ao Projeto, o decreto refere no seu preâmbulo que *"Estabelece claramente os vários níveis de responsabilizarão, quer perante o conselho de área escolar ou de escola, quer perante a administração educativa. Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de Projetos educativos próprios."*

*"O Projeto Educativo de Escola surge, neste despacho, organizacionalmente regulamentado mas debilmente articulado com um quadro politico-juridico-legal que lhe garantisse as condições de se constituir como processo ao serviço do desenvolvimento autonómico da escola."* Costa (2004: 94)

Assim, este modelo jurídico manteve-se experimentalmente, durante sete anos em situação experimental, já que a sua generalização a todos os estabelecimentos de ensino nunca se concretizou.

Em maio de 1998, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que apresenta um conjunto de princípios que, segundo Costa (2004:96) *“parecem augurar ao Projeto Educativo de Escola um lugar estratégico na senda de uma organização escolar mais autónoma.”*

Relativamente ao Projeto, este decreto refere no seu preâmbulo que *“Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os Projetos Educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações ”* e no artigo 3º do capítulo I, que *“ O Projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas [...]”,* sendo o *“O Projeto educativo o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”*.

*“...este despacho introduz uma perspetiva absolutamente inovadora no âmbito da autonomia, materializando-se em dois aspetos fundamentais, o regime de autonomia passa a ser aplicável a todas as escolas que disponham de órgãos de administração e gestão[...] e [...] a pressupõe o exercício de novas competências no plano do desenvolvimento organizacional da escola...”* Lemos, Jorge (1999: 33)

O Projeto Educativo é, nesta altura, competência do conselho pedagógico, para a sua elaboração e da Assembleia de Escola, para a sua aprovação e acompanhamento da sua execução, tal como se encontra definido no artigo 26º *“ Compete ao conselho pedagógico elaborar a proposta de Projeto de escola”* e no artigo 10º *“ compete à Assembleia de escola aprovar o Projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução”*.

Em 2000 iniciou-se o processo de reorganização curricular do ensino básico, tendo por base legal o Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de janeiro. As mudanças introduzidas na gestão curricular das escolas, onde a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais passa pelo envolvimento dos seus agentes, remetem-nos para os conceitos de gestão flexível do currículo, *Projeto Curricular de Escola* e *Projeto Curricular de Turma*.

Pode ler-se no seu preâmbulo, “No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um Projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num Projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” e no ponto 4 do artigo 2º “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do Projeto Curricular de Escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”, que se transferem as opções educativas da escola para um outro documento, o Projeto Curricular de Escola, deixando ser referido, por ter sido esvaziado de conteúdo e significado, o Projeto Educativo de Escola.

*“ Importa afirmar e consolidar este novo entendimento da escola como centro da ação educativa que pressupõe a criação de condições que possam favorecer o exercício da autonomia pedagógica e administrativa, com a consequente transferência de poderes e de competências e pressupõe também, a afirmação de uma cultura de responsabilidade, assumida pela administração educativa e pelos responsáveis pela gestão da escola, cultura de responsabilidade que deve ser partilhada por toda a comunidade educativa”* Lemos, Jorge (2003:8)

Quando em 2003 surgiu o Despacho nº 13313/2003, sobre o Ordenamento da Rede Educativa, cujo objetivo é, como se pode ler no preâmbulo, “Agrupar efetivamente todas as escolas localizadas no território português continental de forma a integrar todas elas em unidades de gestão, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (RAAG), aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de abril”, as escolas viram desperdiçados os seus esforços de construção dos seus Projetos Educativos, ao abrigo de um Decreto de Lei que apontava para “flexibilidade de soluções” e “construção progressiva e faseada”, já que, os novos agrupamentos, criados por Despacho, muitas vezes aglutinando escolas cuja cultura e organização eram bem díspares, tiveram de construir novos Projetos Educativos, como se pode verificar na alínea f) do ponto 3: “No ano letivo de 2003-2004 serão mantidos os Projetos educativos e curriculares em curso nas diferentes subunidades pedagógicas, sem prejuízo do trabalho a desenvolver pelos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa no sentido da identificação dos problemas socioculturais e das aprendizagens e do desenho das linhas mestras da ação educativa a



*desenvolver no território do novo agrupamento, constituindo as bases do Projeto educativo comum, contextualizado e coerente, deste novo agrupamento.”*

Finalmente, em 2008, foi publicado o Decreto-Lei nº75/2008 que define as alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar.

Tem como objetivo, reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, concretizado com a criação *“de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local”*.

Com a entrada em vigor do Decreto - Lei nº 75/2008 de 22 de abril, a Direção executiva das escolas públicas passa a estar entregue a um órgão unipessoal, o Diretor, eleito pelo Conselho Geral, órgão que integra os diversos setores da comunidade educativa. A tradição da gestão dos estabelecimentos de ensino públicos a que se vulgarizou chamar a gestão democrática e colegial, Conselhos Diretivos e mais tarde Conselhos Executivos, eleitos pelo pessoal docente e mais tarde também pessoal não docente, levou a que se tivesse encarado com expectativa este novo modelo de gestão, já que, pela primeira vez, os docentes passaram a não ter, no seu todo, um papel ativo na eleição da gestão da escola.

O decreto refere no seu preâmbulo que o referido órgão, o Conselho Geral, tem como finalidade principal, além da seleção do Diretor, a aprovação de regras e documentos de decisão estratégicas, nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo, *“A este órgão colegial de direção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto educativo, plano anual de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades)”* elaborados pelo Conselho Pedagógico, como uma das suas competências, como refere o artigo 33º *“Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho pedagógico compete: a) Elaborar a proposta de Projeto educativo a submeter pelo Diretor ao conselho geral”*

Este decreto confere também às escolas um reforço da sua autonomia, sobretudo na capacidade de gestão da sua organização interna, verificando-se como principal instrumento o seu Projeto Educativo, como se pode ler no ponto 1 do artigo 9º: *“a) «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”,* sendo essa autonomia refletida no próprio acompanhamento,

coordenação, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo por parte do Conselho Geral, como refere o ponto 1 do artigo 13, “*Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete: [...] c) Aprovar o Projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução*”.

Atualmente prepara-se a revisão curricular que permite às escolas consolidar a autonomia pedagógica e organizativa, conferindo-lhes a capacidade de tomar decisões em continuidade e harmonia com as do Ministério.

No desenvolvimento do currículo, assume particular importância a promoção da autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Estas deverão mobilizar-se no sentido de desenvolver o ensino, tendo em conta os objetivos e os conteúdos definidos nas Metas Curriculares e nos Programas disciplinares, aplicando e completando o currículo tendo em atenção os princípios gerais estabelecidos. A sua aplicação deverá adaptar-se às características dos alunos e das escolas. Pretende-se também que em cada escola se valorizem as experiências e as práticas colaborativas que conduzem à melhoria do ensino. Este reforço da autonomia permite às escolas implementar projetos próprios, ao mesmo tempo que potencia a sua capacidade de melhorar, contando com os recursos humanos e materiais de que dispõem.

### **6.3.O desenvolvimento do Projeto Educativo**

Abordar uma metodologia de desenvolvimento de Projeto comporta o risco de se criar um «modelo» para aquilo que deve apresentar diversidade e singularidade em cada situação, contudo existem princípios que são estruturantes ao desenvolvimento de qualquer Projeto. A definição consensual das grandes linhas orientadoras deverá sempre anteceder a operacionalização do Projeto e estrutura a conceptualização da situação a transformar (o que temos e o que queremos ter).

Na operacionalização trata-se já de conceptualizar a ação a empreender e passa-se então à programação (transformação da situação real na situação desejada), que pressupõe já, a mobilização de meios.

Assim, sem limitar ou minimizar as premissas de Boutinet, Carvalho e Diogo (1994:57-66) propõem os seguintes princípios que podem ser orientadores no desenvolvimento de um Projeto Educativo de Escola, também eles organizados nas fases de conceptualização, planificação e avaliação.

**A área problemática:** A passagem de uma situação de mal-estar a uma área problemática, faz-se pela consciência coletiva de uma *situação real* que se desejaria ver alterada. É desta consciência que surge a necessidade de intervenção.

**O diagnóstico:** A definição do problema pressupõe um diagnóstico preciso da situação. Este pode ser obtido através de processos de recolha de dados de natureza qualitativa ou quantitativa. Esta recolha de dados deve envolver todos os intervenientes, dando-lhes não só voz mas também fazendo-os sentir como parceiros no processo de gestação do Projeto.

*“Trata-se, no fundo, de fazer o diagnóstico da situação, o qual incidirá tanto sobre as motivações, expectativas, preconceitos e experiências dos diversos agentes diretamente implicados nos processos educativos da escola (diagnóstico interno), como sobre os vários círculos que balizam e definem as dimensões que constituem o meio escolar tomado em sentido lato (diagnóstico externo)”* Carvalho e Diogo (2001:32)

**A conceptualização do problema:** A conceção de escola como um sistema complexo de relações exige uma conceptualização do sistema sobre o qual se pretende intervir. A conceptualização do problema passa pela visão antecipada da situação desejada e pela definição do problema como ponto crítico do sistema. A conceptualização do problema comporta um dado número de requisitos qualitativos e quantitativos necessários à resolução do mesmo, devendo-se saber *«Quem está implicado?»*, *«De que se trata?»*, *«Como?»*, *«Onde?»*, *«Quando?»* e *«Porquê?»*

**Imaginação e escolha de soluções:** A escolha de soluções pressupõe que sejam inventariadas todas as soluções possíveis, tendo por base a situação diagnosticada. Uma vez feita a listagem de soluções possíveis, deverá fazer-se uma oposição entre as causas e as soluções proposta, procurando assim estabelecer uma relação coerente de forma a serem hierarquizadas. A escolha deverá ser feita em função da otimização, ou seja, corresponderá à combinação mais favorável entre o critério eficácia e meios ou recursos existentes.

**A escolha das ações – Programação:** A escolha das ações a desenvolver, obriga a integrá-las na estratégia condutora do projeto, sem que se perca de vista o seu objetivo principal, devendo, em todas as fases de programação, ser possível fazer o ponto da situação no que diz respeito às questões *«O quê?»*, *«Porquê?»*, *«Com quê?»*, *«Quando?»* e *«Que resultados esperados?»*.

**Distribuição de tarefas:** Ao levar a cabo as ações, as responsabilidades vão sendo repartidas. As tarefas a distribuir requerem muitas vezes negociação e contrato, envolvendo diferentes atores em diferentes graus de implicação. A implicação dos atores e a sua relação com as atividades vai surgindo em tempo preciso e determinado, de acordo com a programação.

**Metodologias pedagógicas:** De um modo geral devem ser adotadas as metodologias que favoreçam a criatividade, autonomia, colaboração, confiança, negociação, avaliação formativa e permanente, destacando-se a «Pedagogia de contrato» e o «Trabalho de Projeto» por corresponderem a práticas baseadas na individualização do processo ensino-aprendizagem, implicando um forte sentido de cooperação e interação com os outros, desenvolvendo atitudes de autonomização, participação, distribuição do poder, responsabilização de todos os atores na construção do saber.

**Avaliação:** Esta é permanente e deverá permitir uma retroação contínua no sentido de redefinir a análise da situação, reelaborar os objetivos, repensar a ação e escolha de meios, analisar resultados. A avaliação deve refletir a coerência (relação entre o Projeto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e a eficácia (relação entre a ação e os resultados) do desenvolvimento do Projeto.

**O processo de desenvolvimento** do Projeto educativo de escola, remete-nos para a consideração das três dimensões enunciadas por Costa (2003c) como requisitos essenciais ao processo de construção e desenvolvimento sustentado do Projeto educativo: *a participação, a estratégia e a liderança*.

**A participação** - Enquanto processo, o Projeto educativo de escola implica sempre uma atuação conjunta e concertada dos diversos atores educativos, assente numa conceção participada e democrática da escola. As pessoas na organização escolar assumem a condição de atores educativos uma vez que elaboram estratégias para concretizar objetivos. Daí que a sua participação possa revestir diversas modalidades, como foi referido anteriormente, em função dos ganhos ou perdas que a pessoa anteveja como resultado da sua participação.

O Projeto educativo é, assim, um processo de participação – negociação que, ao explorar a capacidade coletiva de refletir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar, permite, como refere Barroso (2005: 128), “passar do «eu», ao «nós», e integrar os Projetos individuais e de grupo num Projeto que é coletivo”. Através da negociação, dá-se a “partilha de objetivos” entre a comunidade educativa e

assegura-se “a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da ação coletiva da escola” Macedo, Berta (1995:119).

Por conseguinte, o Projeto educativo de escola deve ser concebido, como um processo participativo onde os atores estão, desde o início, associados à tomada das decisões, caso contrário acabarão por desencadear mecanismos de defesa e de desconfiança, em vez de atitudes de empenho e colaboração. Só neste contexto, o Projeto educativo de escola será entendido como o fio orientador da ação.

**A liderança** - A participação coletiva dos diversos atores educativos remete-nos, por um lado, para a necessidade de criação de um ambiente favorável à mobilização dos atores educativos em condutas de Projeto, pois só assim se poderá conduzir à participação, à partilha, à negociação e ao estabelecimento de uma rede de comunicações facilitadora das relações interpessoais e da responsabilização coletiva. Por outro lado, o processo de construção coletiva do projeto educativo de escola não pode ficar sujeito

*“à total autonomia, estratégias e interesses dos atores (individuais e grupais), mas decorrer de um processo previamente definido, no interior do qual lideranças expressivas, com visão organizacional, tentam mostrar o caminho a seguir, de modo a introduzirem na organização a necessária visão partilhada”*

Costa, (2003a:82).

O desenvolvimento do Projeto Educativo da escola impõe, desta forma, a existência de líderes facilitadores, na perspetiva de uma liderança transformacional, que conduzam os “professores como profissionais reflexivos” a compreender as situações e a enquadrar e resolver os problemas, de uma forma partilhada.

**A estratégia** - Enquanto documento orientador da ação, o Projeto Educativo deve identificar, de forma clara e substancial, as opções de desenvolvimento da escola.

*“o Projeto de escola constitui um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo”.* Barroso (2005:127)

O Projeto Educativo deve ser visto como um instrumento de mudança, onde se define com clareza o que se pretende mudar e como se pretende mudar. A este respeito, Costa refere que, enquanto documento de planificação estratégica, o Projeto educativo deverá definir

*“as grandes metas, os objetivos, as prioridades de desenvolvimento, as linhas de atuação e a otimização dos recursos, deverá constituir o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar em ordem à coerência, integração, globalização e unidade da ação educativa”* Costa (2003a:56).

Quando os “perfis de mudança” não são identificados de forma clara e coerente,

*“...os Projetos educativos de mudança podem resultar inoperantes, por difusos, opacos à crítica (construtiva) por etéreos e potencialmente pouco incisivos na prática”*. Leite, Carlinda (2003:97)

Pensar a escola como lugar de decisão e de gestão curricular é debruçarmo-nos sobre a prática pedagógica como uma atividade de investigação e de intervenção para a mudança. É conceber a escola enquanto espaço de reflexão e diálogo entre os diferentes atores em presença e é acreditar que esta reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, pautada pelas dimensões *do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender*.

É reconhecido à escola e aos professores, para além do simples cumprimento do currículo nacional, prescrito pela Administração Central, a sua adequação aos contextos em que se inserem.

*“Se à educação escolar atribuirmos apenas o papel de veículo de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogênea para todo o país de forma a reproduzi-los, isto é, se a escola tiver apenas a função de preservar a herança cultural, então compreende-se que o currículo e os elementos que o configuram sejam selecionados e organizados a nível nacional e que às escolas e aos professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem do que, por esses outros, foi desejado”* Leite, Carlinda (2003: 113).

O currículo converte-se em Projeto Curricular, a partir do momento em que uma escola constrói o seu Projeto Educativo onde estão manifestas as opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos.

- **Avaliação do Projeto Educativo**

A evolução na definição dos procedimentos de avaliação de Projetos, não está ainda generalizada e consolidada em Portugal. Em relação ao funcionamento das escolas, enquanto unidades administrativas burocratizadas e condicionadas pelo poder central, não se sentiu durante muito tempo a necessidade de desenvolver a avaliação institucional, uma vez que a escola era um mero executante da política governamental.

Na década de 80, com o início do processo de autonomia das escolas e a possibilidade de elaboração de Projetos Educativos próprios é sentida a necessidade de avaliar. Tornou-se necessário avaliar, para poder ser consequente nas opções e justificar os resultados, verificar em cada Projeto se existe uma articulação entre os objetivos definidos, as atividades a desenvolver e os meios disponíveis de forma a assegurar a sua coerência. Porém, a regulação deste processo passa por uma avaliação que, muitas vezes, se resume a uma verificação da coerência interna, em detrimento da preocupação com os resultados esperados e obtidos e com as realidades a transformar.

*“ A avaliação para merecer esse nome, tem de ter um certo grau de objetividade, ser aceite como válida. Tem de possuir característica que a credibilizem nos processos que utiliza.” Freitas, Cândido (1997:6)*

Este autor considera que a escola passou a ter responsabilidade de avaliar os resultados dos seus Projetos, no entanto essa avaliação deve ser acompanhada de uma aprendizagem específica, para que seja coerentemente aplicada.

Qualquer Projeto envolve uma visão antecipadora dos resultados a obter. Neste sentido, a avaliação interna é responsabilidade de cada escola, de forma a verificar o seu desempenho e está na ordem do dia, visto ser uma exigência da própria comunidade.

*“ ... quer como condição de um funcionamento eficaz e de uma prestação de serviço de qualidade da organização escolar, quer como forma de responsabilização social em matéria de educação que os utilizadores, os clientes, os contribuintes, a sociedade em geral, começam a exigir mais de cada estabelecimento de ensino concreto do que propriamente dos ministérios da educação ...” Costa(2003a:40)*

A avaliação, em última análise, reflete o desempenho da organização. O Projeto Educativo de Escola não pode correr o risco de corresponder a um documento meramente técnico, por vezes parcelar ou tão ambicioso que seja pouco exequível, sob a pena de se

perder um ponto de referência importante para a unidade de ação de todos os parceiros educativos.

Avaliar Projetos pode corresponder a introduzir processos e procedimentos que permitam à organização aumentar o conhecimento sobre si e sobre o seu funcionamento. A avaliação é uma tarefa difícil para quem a implementa. A função de quem avalia não é fácil e exige um conhecimento consistente do processo.

Freitas (1997: 8) compara o ato de avaliar com o ato de investigar, uma vez que o que é exigido ao avaliador é também requerido ao investigador e salienta cinco aspetos fundamentais a ter em consideração:

- O objeto de avaliação, que corresponde ao que se pretende avaliar. O avaliador deve conhecer na íntegra tudo o que este na base da elaboração do Projeto;

- O *design* da avaliação, que consiste na planificação de como se irá desenvolver o processo avaliativo (critérios de apreciação, recolha, análise e interpretação de dados),

Instrumentos de avaliação, que permitam a recolha de dados (observação, inquéritos, entrevistas). Do rigor destes instrumentos depende a qualidade dos dados a obter;

- Critérios de apreciação, existência de um padrão que sirva de referência e de comparação (só se pode dizer se um Projeto teve sucesso se, anteriormente, estiver determinado a que corresponde esse êxito), podem ser utilizadas escalas ou indicadores. É importante que os critérios de apreciação detetem, claramente, o que se pretende aferir.

- Comunicação de resultados, devem ser evidenciados os pontos fortes e os pontos fracos do Projeto e possíveis recomendações para mudanças. É com esta informação que se perspetiva o futuro e as modificações a implementar.

Os avaliadores devem ter uma estreita relação de cooperação e de corresponsabilidade com os intervenientes do Projeto, de modo a que a avaliação realizada reflita verdadeiramente a consecução do Projeto e não seja apenas um mero relatório, onde a perspetiva de futuro e as mudanças não podem ser bem definidas.

*“ Só uma relação de cooperação – com o correspondente clima de escuta e de procura partilhada de soluções – permite experimentar novos caminhos, tendentes a ultrapassar os disfuncionamentos detetados durante o processo de avaliação.”* Nóvoa, António (1992:114)

Apesar de, na maioria dos casos, a avaliação acontecer apenas no final do ciclo de implementação dos Projetos, tal não é incompatível com a possibilidade de avaliar de forma continuada podendo reagir aos resultados, ações ou interações no terreno e no



momento. A avaliação pode ser útil como sistema de acompanhamento, de forma a aumentar a capacidade dos grupos e a facilitar a procura de soluções partilhadas.

Desta forma, é necessário que os Projetos incluam instrumentos de autoanálise que permitam a reflexão partilhada e discutida no decurso do Projeto.

Nóvoa (1992:110) refere que avaliação no decurso do Projeto tem quatro funções:

- Operatória – que se desenvolve no decurso da implementação do Projeto e que está orientada para a tomada de decisões durante o desenrolar da ação;
- Permanente - funciona ao longo do desenvolvimento do Projeto e possibilita mecanismos de regulação;
- Participante - associando todos os atores às práticas avaliativas, facilitando a devolução de resultados;
- Formativa - criando condições para aprendizagens mútuas no grupo empreendedor do Projeto. É possibilitada a regulação das atividades no seu decurso.

A avaliação no decurso de Projetos possibilita, não só, regular as diferentes ações que vão sendo realizadas, faceta mais óbvia da avaliação, como também permite criar dinâmica de apoio e orientação na tomada de decisão e controlo das ações.

### **Dimensões da avaliação**

A abordagem das várias dimensões da avaliação é de extrema importância se se quiser entender as suas potencialidades. Dependendo do tipo e do timing da sua aplicação (autoavaliação, formativa e sumativa), ou de quem a efetua (interna e externa), ela produz diferentes efeitos nos atores e nas ações.

- A autoavaliação acontece sempre que se verifica existir um exame crítico dos atores aos seus próprios atos e permite uma maior perceção das razões do seu êxito ou fracasso;
- A avaliação formativa caracteriza-se por ter a finalidade de conseguir dar aos responsáveis as informações relevantes e úteis que possam contribuir para melhorar o Projeto enquanto ele decorre;
- A avaliação sumativa desenvolve-se num momento posterior ao desenvolvimento do Projeto, podendo ser interna ou externa e corresponde ao fechar de ciclo dos processos de implementação. É a forma mais visível uma vez que, normalmente, apresenta uma produção escrita que serve de base às alterações propostas para o futuro;
- A avaliação externa pretende-se isenta e ter o distanciamento suficiente para uma total compreensão, sem ruído, dos objetivos definidos, assim como dos resultados

obtidos. Esta avaliação implica avaliadores alheios à equipa de conceção e desenvolvimento do Projeto;

- A avaliação interna, conduzida pelos próprios membros da equipa que planeia e desenvolve o Projeto, permite uma visão interior, tal como é vivida pelos seus atores, o que pode levar ao entendimento de fatores de difícil leitura a quem não integra o processo.

O confronto das várias dimensões da avaliação, possibilita uma compreensão alargada e completa de todo o processo, resultado uma avaliação rigorosa, fiável e que revela efetivamente as ações desenvolvidas, os pontos fortes e os pontos fracos do Projeto e possíveis recomendações para mudanças.

#### **6.4. Relação com os documentos orientadores**

Como já foi referido anteriormente, o sucesso de uma organização provém de uma vontade coletiva que apresente como ponto de partida um conjunto de valores partilhados e uma política que espelhe, objetivamente, o conjunto de princípios orientadores da ação, assim como uma visão de futuro baseada em objetivos propostos em comum que devem ser ambiciosos. Assim, há que referir a importância da articulação dos diferentes Projetos com o Projeto Educativo de escola. Desta confluência de esforços entre todos os possíveis parceiros, é criada uma teia complexa que pode potenciar a capacidade da escola dar resposta aos seus objetivos, enriquecendo a elaboração do seu protocolo de intenções, diversificando as soluções e possibilitando mudanças.

O aumento da eficácia da ação educativa decorre de uma articulação coerente entre o currículo nacional, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola.

Estes dois Projetos são concebidos como eixo fundamental de uma escola autónoma, no quadro do aperfeiçoamento da autonomia das escolas estabelecendo as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola através de um Projeto Curricular de Escola e, por sua vez, este Projeto deverá ser operacionalizado em contexto de turma, com um Projeto Curricular de Turma.

O Projeto Curricular de Escola constitui um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, articula-se com o Projeto Educativo de Escola e constitui a matriz para a posterior elaboração do Projeto Curricular de Turma. A concretização do Currículo Nacional e do Projeto Curricular de Escola é feita através do Projeto Curricular de Turma, que os adequa

ao contexto de cada turma. Este documento será concebido, implementado e avaliado pelo respetivo conselho de turma, devendo o Diretor de Turma assumir o papel de coordenador. No Projeto Curricular de Escola são definidas as áreas prioritárias de intervenção para assegurar, a todos os alunos, aprendizagens mais significativas e para desenvolver competências nos vários domínios nomeadamente no domínio social.

A Língua Portuguesa, dado o seu carácter transversal, assume grande importância em todo o processo de ensino-aprendizagem. Diminuir os seus níveis de insucesso é contribuir para a diminuição dos níveis de insucesso em todas as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Partindo do pressuposto, aceite genericamente, de que o processo de ensino/aprendizagem deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, torna-se imperioso que os professores tenham conhecimento dos conteúdos programáticos e das competências, nos diversos níveis de escolaridade, mas, sobretudo, daquele que antecede e segue o nível que leciona, nas áreas a que lhe estão adstritas, de forma a poderem articular a consecução sequencial das práticas.

Este processo deverá ser feito nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares e será facilitador da garantia do sucesso educativo para todos os alunos.

*“Deste modo, o Projeto Curricular de Escola realiza-se no quadro das estruturas intermédias de coordenação curricular que permitem aos professores a realização conjunta de tarefas de programação tanto ao nível dos Departamentos Curriculares/Grupos Disciplinares, quanto do Conselho Pedagógico. Estes são os espaços vitais na conceção, realização e avaliação do Projeto Curricular de Escola”*  
Pacheco, et al. (2002: 21).

Os Projetos curriculares de escola e de turma, ao terem como referência os alunos reais a que se destinam e visando produzir aprendizagens significativas para esses alunos,

*“devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes”* Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia; Fernandes, Preciosa (2001:16).

O Projeto Curricular de Turma é feito de modo a responder às especificidades da turma e permitir a articulação da ação dos diversos professores. A elaboração dos Projetos curriculares deve ser também uma forma de evitar a improvisação do ato educativo. Deve ter-se sempre presente que um dos aspetos importantes a ter em conta é conseguir que todos os intervenientes se sintam implicados e corresponsáveis no processo educativo,

*“caberá ao conselho de turma construir uma articulação, já não apenas no pressuposto de que um determinado assunto foi ensinado e aprendido, mas sim que tenha em conta as situações reais dos/as alunos/as que a constituem”* Leite, et al. (2001: 17).

Segundo a mesma autora, os Projetos curriculares pretendem

*“ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos.”* Leite et al (2001:16)

e subjacente à sua construção está associada a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem, aspetos que fundamentam o trabalho colaborativo entre os professores.

O Plano Anual de Atividades é o documento onde se apresenta a *planificação específica* da escola. Sendo o Projeto Educativo o documento de *cúpula* da planificação escolar, é ao Plano Anual de Atividades, enquanto *concretização operativa anual do Projeto educativo* (Costa, 1994:27), que mais especificamente se associa essa função, já que é o plano anual de atividades que se encontra mais próximo da determinação do processo educativo quotidiano. Assim, o Plano Anual de Atividades é um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo, consistindo basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.

Para que o Plano Anual de Atividades possa constituir uma resposta coerente e adequada às necessidades educacionais da comunidade educativa tem de respeitar, segundo Costa (1994:27-28) três aspetos fundamentais:

- Os princípios orientadores e os objetivos propostos pelo projeto educativo;
- As orientações decorrentes da análise do Relatório Anual do Plano Anual de Atividades do ano letivo anterior;
- Um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal...) do ano letivo a que o plano se refere.

O Plano Anual de Atividades é elaborado por todos os departamentos curriculares que apresentam as suas propostas de atividades e é concretizado pelos mesmos atores, no entanto a seleção das atividades, a coordenação, a execução e a avaliação das mesmas é da responsabilidade do órgão de gestão da escola.

Relativamente aos conteúdos de um Plano Anual de Atividades, serão as características de cada realidade escolar concreta, o respetivo projeto educativo e as opções dos diversos intervenientes que os irão determinar.

A escola é uma instituição cuja complexidade organizacional exige, para o seu correto funcionamento, a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo. Surge assim o Regulamento Interno que é

*“Um documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna da escola”* Costa (1994:31).

Surge na sequência imediata do Projeto Educativo da escola já que se trata da formalização da estrutura definida nesse Projeto e deve ser elaborado pelos representantes de toda a comunidade educativa, embora seja aprovado pelo órgão legal, o Conselho Geral.

### **6.5. Limitações à concretização da mudança educativa**

Tem-se verificado uma crescente imposição de prioridades curriculares nacionais e de esquemas de avaliação e de testagem para monitorizar e avaliar professores e alunos. Esta tensão entre iniciativas de reforma simultâneas, da base para o topo e do topo para a base, leva a um dilema e a um conjunto de problemas fundamentais que se colocam, segundo Fullan e Hargreaves (2001: 18-36) à concretização da mudança educativa e à implementação do Projeto Educativo de Escola.

➤ **Sobrecarga:** As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas. A heterogênea composição das turmas e os problemas disciplinares que daí advêm, as exigências científicas variadíssimas com que os docentes são confrontados muitas vezes além das suas competências específicas, as condições familiares instáveis das crianças e jovens, mais responsabilidades ao nível da assistência social, a necessidade de prestar contas aos encarregados de educação e aos superiores, só veio aumentar a pressão sobre os professores (Fullan e Hargreaves 2001: 18);

➤ **Isolamento:** O seu isolamento profissional limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio ao sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. O isolamento é muitas vezes reforçado pelo horário escolar, pela arquitetura. *“Permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino.”* (Fullan e Hargreaves 2001: 22);

➤ **Pensamento de grupo:** Existem amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são, efetivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado. Todavia, os paradoxos predominam e, ao mesmo tempo que se defende, cada vez mais, a colegialidade, também se começa a descortinar o seu lado negativo. As pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou coisas más, ou não fazendo absolutamente nada. Elas podem colaborar simplesmente por colaborar.

A solidão, o desenvolvimento pessoal e a criatividade individual têm uma importância crítica. Definir a nossa posição individual, relativamente ao aperfeiçoamento, é tão importante como decidir qual será a nossa resposta coletiva.

*“Por vezes os desacordos e as diferenças individuais deveriam ser estimulados, em vez de reprimidos pelo grupo”* Fullan e Hargreaves (2001: 28)

➤ **A colegialidade artificial:** Pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando apenas como uma sobrecarga, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola. Os professores colaboram, mas por razões que lhes são externas e que não entendem, podendo mesmo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no exercício da sua autonomia. Neste sentido, a colegialidade funciona mais como um mecanismo de controlo dos professores, sendo pouco provável que a qualidade das interações entre os mesmos seja melhorada por esse tipo de medidas. A colegialidade artificial apresenta, assim, duas consequências negativas, apontadas por Hargreaves (1998:234), como a *inflexibilidade* e a *ineficiência*, as quais violam os princípios do juízo discricionário que constitui o cerne do profissionalismo docente;

➤ **As pressões e as expectativas no trabalho do professor:** Nos últimos tempos, os professores têm-se deparado com pressões cada vez maiores, com responsabilidades cada vez mais alargadas e com expectativas cada vez mais exigentes relativamente ao seu desempenho. A complexidade do ensino e as expectativas elevadas que se colocam ao trabalho dos professores, vêm reforçar a cultura do individualismo no seio das escolas pois evitando trabalhos de colaboração e de envolvimento organizacional pensam ser possível ganhar tempo e produzir recursos que facilitem o trabalho de sala de aula.

➤ **O formalismo e a lógica burocrática das reuniões:** No seio dos departamentos, as reuniões são, na maioria das escolas, encaradas como situações formais de coordenação, de controlo e de resposta a situações burocráticas. Grande parte dos padrões de interação existentes entre os professores assenta numa lógica burocrática, que sufoca a iniciativa e a criatividade dos professores e marca fortemente as suas atitudes e representações. Na

generalidade das reuniões de trabalho, cuja agenda contém pontos relativos à coordenação das atividades letivas, apenas se

*“...procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas.”;*  
Pereira e al (2004:153)

➤ **O papel das lideranças formais:** Compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.

*“...por vezes, as estruturas existentes podem obstruir a emergência de culturas docentes vigorosas. Todas as culturas assentam em estruturas de algum tipo e, se tais estruturas forem esmagadoramente obstrutivas, podem necessitar de ser modificadas, de modo a permitir o crescimento de culturas melhores”.* Hargreaves (1998:229)

➤ **A mudança das condições de trabalho e a auto-eficácia dos professores:** As reformas educativas dos últimos anos levaram a mudanças nas condições de trabalho ocupacionais e organizacionais, que resultaram na intensificação do volume de trabalho dos professores e na redução da confiança no seu juízo discricionário.

*“...estes com um sentido de auto-eficácia baixo têm maior probabilidade de se sentir desmotivados, tanto no contexto da sala de aula como na escola, de preferir a rotina em detrimento da experimentação de novas estratégias e métodos e de se tornar menos recetivos a novas práticas de ensino”.* Day, Christopher (2001:117)

➤ **A gestão do tempo:** O tempo é um elemento importante na estruturação do trabalho dos professores, visto que inibe ou facilita a inovação e a mudança. A quantidade de tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalharem em conjunto com os seus colegas, é condição essencial para a colegialidade docente e para o desenvolvimento curricular.

*“Esta escassez torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e refletir sobre os próprios propósitos e progressos individuais”* Hargreaves, Andy (1998:17).

### III. PARTE- PLANO DE PESQUISA

#### 1. INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação educacional tem procurado, insistentemente, desenvolver novos conhecimentos no domínio da educação. Por norma, o conhecimento produzido por via da investigação e as práticas educativas percorrem caminhos diferentes, o que permite compreender que os investigadores não possam esperar que os resultados obtidos em trabalhos de investigação se reflitam, de imediato, em mudanças educacionais. Porém, a consciencialização sobre a importância da investigação educacional é fundamental no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à própria investigação e à contribuição que a mesma proporciona para a melhoria da prática educativa..

No que respeita à investigação social, consideram os autores, que

*“...importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho... Uma investigação é algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”* Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2003:17)

Para Almeida, João Ferreira e Pinto, José Madureira (2000:21-22), o conhecimento científico é mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação do que o *conhecimento comum* utilizado no quotidiano, o qual se distingue por ser espontâneo, pouco sistemático e pouco crítico, assumindo-se, no entanto, como fundamental em grande parte das decisões do dia a dia.

O conhecimento obtido através de um método científico caracteriza-se como sendo: (1) *objetivo*; (2) *empírico*; (3) *racional*; (4) *replicável*; (5) *sistemático*; (6) *metódico*; (7) *comunicável*; (8) *analítico*; (9) e *cumulativo*.

Relativamente ao tipo de estudo, os termos *investigação quantitativa* e *investigação qualitativa* caracterizam dois modelos de investigação diferentes quanto ao tipo de conhecimento, aos métodos utilizados e à natureza dos dados recolhidos.

Por norma, os investigadores que optam por uma metodologia de índole qualitativa estudam os fenómenos no seu contexto natural, tentando interpretá-los em termos dos significados, imediatos e locais, dos atores envolvidos nas ações sociais. Aceitam,



portanto, a existência de várias realidades construídas a nível individual e/ou coletivo, bem como a importância dos próprios contextos em que decorre a investigação. Nesta linha de pensamento, Almeida e al (2000), consideram a existência de duas perspetivas fundamentais que podem caracterizar, basicamente, as investigações nas áreas da Psicologia e da Educação. Uma *perspetiva empírica-analítica* identificada muitas vezes por expressões como investigação quantitativa, cuja investigação procura concretamente explicar, prever e controlar os fenómenos, empenhando-se, sobretudo, na objetividade dos procedimentos e na quantificação dos resultados. Uma outra designada por *perspetiva humanista-interpretativa*, associada a expressões como investigação qualitativa, cuja realidade psico-educativa é entendida como mais dinâmica, fenomenológica, associada à história individual e aos seus contextos.

Os métodos normalmente utilizados pelos estudos quantitativos são mais específicos, utilizando conceitos preconcebidos e apoiando-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a que o investigador se veja liberto de enviesamentos, podendo recolher dados e representar a realidade tal qual se apresenta. Nos estudos qualitativos, o desenho da investigação emerge, normalmente, da própria investigação, podendo tomar-se decisões durante o decurso do próprio estudo, procurando precaver a existência de subjetividade tanto na recolha de dados como na interpretação dos mesmos.

A investigação qualitativa está, por isso, mais direcionada para a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados. Procura estudar-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (Almeida e al, 2000). Nas investigações do tipo qualitativo, os investigadores acreditam que o estudo das interpretações dos indivíduos acerca da realidade social deve ocorrer a um nível local e imediato. Assim, para determinar significados, os investigadores necessitam de estudar casos particulares nos contextos em que ocorrem. Estes estudos, normalmente, não têm como objetivo imediato a generalização dos resultados obtidos, sendo esta, eventualmente, conseguida pela convergência de vários estudos em torno da mesma temática.

Independentemente do tipo de estudo a realizar, em qualquer investigação, o primeiro passo consiste na definição de um problema que se revele pertinente e que interesse ao investigador. Frequentemente, o problema de investigação alicerça-se na experiência pessoal do investigador sendo, por isso, necessário um conhecimento aprofundado dos fenómenos em causa.

A construção de um Projeto de investigação é diferente se estamos em presença de uma investigação do tipo quantitativo ou do tipo qualitativo. No caso de uma investigação quantitativa, o Projeto deve apresentar um plano detalhado do estudo a realizar, ou seja, exibir um desenho da investigação bem definido. Já no caso de uma investigação de índole qualitativa, grande parte do desenho de investigação e dos procedimentos são emergentes do próprio processo, o que significa que as experiências iniciais no campo afetam os planos para a subsequente recolha de dados. O carácter emergente de um estudo qualitativo requer que o investigador à medida que vai recolhendo dados, vá construindo os preceitos teóricos.

Também a amostragem tem propósitos diferentes, conforme se trate de estudos quantitativos ou de estudos qualitativos. Nos estudos quantitativos, a amostra é escolhida com a intenção de representar uma população mais vasta. Recorre-se, por norma, a amostras extraídas de populações às quais se pretende, mais tarde, generalizar os resultados. Nos estudos qualitativos, o investigador está interessado, em primeiro lugar, num caso particular, podendo a amostra incluir apenas um único caso. Neste tipo de investigação a dimensão da amostra, geralmente, é pequena, uma vez que o propósito de selecionar um caso é unicamente para desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado.

As técnicas de recolha de informação são também diferentes, conforme se trate de estudos desenvolvidos numa vertente mais quantitativa ou mais qualitativa. Na investigação quantitativa são utilizados, por norma, entrevistas estandardizadas, observações estruturadas, questionários, testes, etc. Na investigação qualitativa utilizam-se, predominantemente, a observação e a entrevista etnográfica, bem como a análise de conteúdo de documentos.

Como técnica necessária em qualquer investigação à que referir a análise de conteúdo que é uma técnica de tratamento de informação, podendo integrar-se em qualquer um dos tipos de investigação mencionados (qualitativo ou quantitativo), servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (nível descritivo, correlacional e causal) e ser utilizada por diferentes Ciências Humanas e Sociais.

A análise de conteúdo incide sobre comunicações com origem e forma diversas: obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, declarações políticas, atas de reuniões, relatórios, entrevistas, etc. A finalidade da análise de conteúdo é efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Quivy e Campenhoudt (2003:228-229) apresentam três grandes categorias de métodos de análise de conteúdo, consoante o exame incida sobre certos elementos do discurso, sobre a sua forma ou sobre as relações entre os seus elementos constitutivos.

A primeira categoria consiste nas *análises temáticas* que procuram revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores, a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso. A segunda categoria baseia-se nas *análises formais*, as quais incidem fundamentalmente sobre as formas e encadeamentos do discurso. E por último, a terceira grande categoria, as *análises estruturais* que são as que se debruçam sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos.

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação e da análise de conteúdos.

*“...a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua perceção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem”* Boutin, Gerard (2008: 160)

As entrevistas são, processos de recolha de informação que se baseiam em questões orais formuladas pelo entrevistador e em respostas orais fornecidas pelos participantes da investigação. Os entrevistados falam por palavras suas e as respostas são registadas pelo entrevistador, através de gravação em áudio, notas escritas manualmente, em computador, ou memorizando as ideias expandidas para posterior transcrição.

Nos estudos quantitativos, geralmente, a entrevista é estruturada de modo a expor todos os respondentes a uma experiência análoga. Na investigação qualitativa, o formato da entrevista não é tão estruturado, porque o objetivo do investigador é ajudar os entrevistados a exprimirem as suas perspetivas acerca de um dado fenómeno, recorrendo aos seus próprios termos.

*“... permite que o entrevistado aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”* Quivy e Campenhoudt (2003:193)

O grau de estruturação permite, assim, distinguir diferentes formatos da entrevista: (1) a *entrevista semi-estruturada*, que abarca um conjunto de questões estruturadas (guião) podendo depois, com base nas respostas do respondente, colocar questões diferentes das que tinham sido pensadas inicialmente, para um exame mais profundo da situação em estudo; (2) a *entrevista não estruturada*, que não envolve qualquer guião de entrevista detalhado e em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre um determinado tema que lhe é proposto (Quivy e Campenhoudt, 2003).

Finalmente o inquérito por questionário é um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. O inquérito por questionário distingue-se de uma simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e de análise das correlações que essas hipóteses sugerem.

Num questionário coloca-se o problema da validade e da fiabilidade. Com a validade questiona-se se o instrumento mede ou descreve o que se pretende. A fiabilidade prende-se com a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes e em qualquer momento. Assim, a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito.

As opções relativamente à forma de elaborar as questões, devem ser tomadas em função de cada situação e dos objetivos concretos da investigação. Procura-se que a linguagem seja clara, breve e simples evitando-se ambiguidades, palavras abstratas ou com múltiplos significados e que todas as perguntas significassem o mesmo para todos os inquiridos. Procura-se que sejam evitadas proposições na negativa e que não sejam formulados juízos de valor, questões que pressupõem algo, questões capciosas (que conduzem a uma determinada resposta), questões hipotéticas, ofensivas ou delicadas e palavras moralmente conotadas.

Na vertente da apresentação gráfica e formato do questionário deve ser tido um cuidado especial. A aparência descuidada pode levar ao não preenchimento.

*“...contenha instruções claras de preenchimento; tenha perguntas espaçadas e quadrados para resposta; esteja ordenado das perguntas mais simples para as mais difíceis ou delicadas”.* Bell, Judith (2004:107)

Após a redação provisória do questionário deve ser submetido a um pré-teste, numa pequena amostra constituída por inquiridos pertencentes à classe não docente de escolas não incluídas no âmbito da investigação.

Quanto ao tipo de questões, existem as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto.

Ao construir o questionário, o investigador selecionou o tipo de questão a apresentar de acordo com o fim para o qual a informação é usada, as características da população em

estudo e o método escolhido para divulgar os resultados, tendo em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo de respostas.

TIPO DE QUESTÕES	VANTAGENS	DESVANTAGENS
<b>Resposta aberta</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Podem dar mais informação</li><li>✓ Muitas vezes dão informação mais «rica» e detalhada</li><li>✓ Por vezes dão informação inesperada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Muitas vezes as respostas têm de ser «interpretadas»</li><li>✓ É preciso muito tempo para codificar as respostas</li><li>✓ Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na interpretação e codificação das respostas</li><li>✓ As respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo.</li></ul>
<b>Resposta fechada</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Rapidez e facilidade de resposta;</li><li>✓ Maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas;</li><li>✓ Facilita a categorização das respostas para posterior análise;</li><li>✓ Permite contextualizar melhor a questão.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Dificuldade em elaborar as respostas possíveis a uma determinada questão;</li><li>✓ Não estimula a originalidade e a variedade de resposta;</li><li>✓ Não preza uma elevada concentração do inquirido sobre o assunto em questão;</li><li>✓ O inquirido pode optar por uma resposta que se aproxima mais da sua opinião não sendo esta uma representação fiel da realidade.</li></ul>

**Tabela 3** - Vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de questões.

(Adaptado de Hill, Manuela e Hill, Andrew (2009). *Investigação por questionário*)

A aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Deste modo é importante ter em conta o que se quer e como se vai avaliar, devendo haver rigor na seleção do tipo de questionário a aplicar de modo a aumentar a credibilidade do mesmo.

Segundo Hill, Manuela e Hill, Andrew (2009:94-95) existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto. O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. O questionário do tipo fechado tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado a aplicação deste tipo de

questionários pode não ser vantajoso, pois facilita a resposta para um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão. O outro tipo de questionário que pode ser aplicado, tal como já fora dito, são os questionários de tipo misto, que tal como o nome indica são questionários que apresentam questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada. Este tipo de questionário é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis.

A construção de um inquérito por questionário deve obedecer a três critérios fundamentais: clareza e rigor na apresentação, bem como comodidade/agrado para o inquirido. Deste modo, o investigador deve ter em consideração, e como ponto de partida, o tema em estudo, o qual deve ser apresentado de uma forma clara e simplista, o tamanho do questionário, assim como a sua disposição gráfica, qualidade e cor do papel, que devem ser, também eles, adequados ao público-alvo. Devem ser evitadas perguntas «sensíveis» que possam comprometer todo o estudo. Devem também ser apresentadas as instruções adequadas aos inquiridos e estas devem ser reforçadas sempre que se muda a forma das perguntas.

*“Vale a pena pedir a um amigo que leia as instruções (e as perguntas) para verificar se estão adequadas e claras” Hill, Manuela e Hill, Andrew (2009:165)*

Antes de aplicar o questionário, o investigador deve proceder a uma revisão gráfica pormenorizada daquele, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que tanto pode provocar erros ou induções nas respostas dos inquiridos, como pode fazer baixar a credibilidade do questionário por parte destes.

A escolha do questionário como instrumento de inquirição a um determinado número de pessoas apresenta vantagens e desvantagens relativas à sua aplicação.

A aplicação de um inquérito por questionário possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise bem como reduz o tempo que é necessário despender para recolher e analisar os dados. Este método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor.

Se por um lado a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens ao nível da dificuldade de conceção, pois é necessário ter em conta vários parâmetros tais como: a quem se vai aplicar, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretende e o tema abordado. Os questionários fornecem respostas escritas a questões previamente fornecidas e como tal existe uma elevada taxa de não – respostas. Esta dependerá da clareza das perguntas, natureza das pesquisas e das habilitações

literárias dos inquiridos. Relativamente à natureza da pesquisa verifica-se que se aquela não for de utilidade para o indivíduo, a taxa de não - resposta aumentará.

## **2. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Na escolha das metodologias a utilizar num trabalho de investigação em educação, deve-se ter em atenção a sua complexidade,

*“[...] são precisas perspetivas metodológicas que captem as realidades educativas na sua complexidade, tal qual como se apresentam, com todas as suas particularidades e concreções, evitando formulações simplificadoras, abstratas e intelectualizadas. Neste sentido, considera-se que a mesma complexidade da educação deverá propiciar a complementaridade dos paradigmas, favorecendo a integração de diversas estratégias e procedimentos de investigação com o objetivo de obtenção de graus de abertura e de pluralidade conformes com a caracterização das próprias realidades educativas”. Caride Gómez, José (1995:138-139)*

Assim, o processo investigativo deve ser um processo interativo progressivo e flexível em que a recolha da informação se faz através de estratégias interativas.

Considerando o objeto de estudo e seus objetivos delineados para nortear este Projeto de investigação, torna-se claro que se pretende realizar uma pesquisa educacional com o intuito de explicar fenómenos e contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para o efeito, optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em procurar compreender, em contexto, de que formas se aplica e respeita o mais importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola, o Projeto Educativo de Escola. Procura estudar-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (Almeida e al, 2000). Estes autores robustecem a opção pela *abordagem qualitativa* na medida em que o que se pretende é obter dados ricos em detalhes descritivos, relativamente aos seus intervenientes, como forma de compreender e interpretar os fenómenos, na sua complexidade. Estes dados, essencialmente qualitativos, compreendem tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Tendo como pano de fundo a metodologia de natureza qualitativa, a opção foi o estudo de caso. O estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Num estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados. Um “estudo de caso” em educação pode ser considerado como sendo

*“[...] uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válida, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência[...]”.* Afonso, Natércio (2005:70-71)

O Estudo de Caso tem sempre um forte *carácter descritivo*, porque o investigador dá a conhecer a situação tal como ela surge, e tão completa quanto possível, apoiando-se para isso numa “*descrição compacta*” (Coutinho, Clara, 2002). Segundo a mesma autora, de várias propostas de definição, emergiram cinco características chave sobre o estudo de caso:

- É “*um sistema limitado*” ;
- Identifica-se com “*algo*”;
- Preserva o carácter “*único, específico, diferente, complexo do caso*”;
- Desenvolve-se em ambiente natural;
- Recorre-se a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos áudio e vídeo, diários, cartas, etc.

Sendo o objetivo desta pesquisa empírica, identificar se o Projeto Educativo é o documento orientador da vida na escola, esta assume uma abordagem do tipo qualitativo, com recurso a entrevistas semi-estruturadas que abrangem um conjunto de questões organizadas num guião elaborado para o efeito, podendo, contudo, com base nas respostas dos respondentes, colocar durante as entrevistas questões diferentes que possibilitem um exame mais profundo da situação e questionários como fonte de recolha de dados, confrontados com a análise dos documentos que suportam toda a ação do Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Escola e alguns Projetos Curriculares de Turma e o Regulamento Interno.



Assim, a opção por uma diversidade de instrumentos tem como pressuposto, por um lado a complexidade da realidade em análise e a preocupação em registar informações de vários intervenientes, por outro a necessidade de completar e aprofundar as perspetivas exploradas pelas diversas fontes informação. Desta forma, pela conjugação de diversas técnicas é possível efetuar a triangulação da informação conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados.

*“...a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” o que permite obter uma visão mais credível e holística da realidade que se procura conhecer”.* Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela (1998: 184)

Sendo este estudo situado num caso e numa problemática específica todo o conhecimento que dele e com ele se possa obter é, obviamente, situado apenas neste caso. Deste modo, neste tipo de investigação, não se tem por objetivo fazer generalizações, mas sim confirmar ou revogar teorias existentes, ou contribuir para o aparecimento de novas teorias.

### **3. PLANO DE INVESTIGAÇÃO A REALIZAR**

#### **3.1. Objetivos e questões de investigação**

Numa tentativa de compreensão holística, o objetivo geral ***“Será que o Projeto Educativo funciona como documento orientador da vida na escola?”***, terá de ser desdobrado em objetivos que contêm algumas especificidades, pelo que destacamos:

*a) Averiguar a participação dos docentes na conceção do Projeto Educativo de Escola:*

- ✓ o que entendem os professores por Projeto Educativo de Escola;
- ✓ até que ponto conhecem o documento e as suas linhas orientadoras;
- ✓ até que ponto reconhecem a importância do seu contributo para a conceção deste instrumento.

*b) Averiguar a participação dos docentes e dos Departamentos Curriculares na implementação do Projeto Educativo de Escola:*

- ✓ quais os aspetos que consideram mais relevantes na implementação do Projeto;
- ✓ até que ponto as suas linhas orientadoras influenciam as suas práticas educativas;
- ✓ como é que os Departamentos Curriculares procedem à implementação do Projeto Educativo de Escola;
- ✓ se são capazes de envolver os professores no processo de tomada de decisões.

c) *Avaliação do Projeto Educativo de Escola:*

- ✓ quais os procedimentos utilizados na avaliação do Projeto;
- ✓ quais os fatores que dificultam essa avaliação.

Identificada a problemática em análise, elabora-se uma matriz geral de análise, a partir da qual se destacam as três dimensões que constituem o objeto de estudo, assim como os objetivos a atingir:

NÍVEL	DIMENSÕES	OBJETIVOS
<b>ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</b>	CONCEÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA	<i>Averiguar a participação dos docentes na conceção do Projeto Educativo de Escola</i>
	<b>IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA</b>	<i>Averiguar a participação dos docentes e dos Departamentos Curriculares na implementação ou operacionalização do Projeto Educativo de Escola</i>
	AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA	<i>Averiguar a participação dos docentes na Avaliação do Projeto Educativo de Escola</i>

**Tabela 4-** Dimensões do estudo de caso

### 3.2. Seleção e caracterização do “caso estudado”

A definição da amostra num estudo de caso configura-se como um passo de extrema importância para o estudo, pois define a sua *essência metodológica* (Coutinho, Clara; Chaves, José Henrique, 2002:228). É ela que vai dar estabilidade ao *design* da investigação e, para além disso, a compreensão do fenómeno em estudo está dependente da sua escolha adequada. A seleção do “caso” deve ser relevante para o fenómeno em estudo e deve oferecer oportunidade para aprender. Contudo, neste tipo de investigação, não se tem por objetivo fazer generalizações, mas sim confirmar ou revogar teorias existentes, ou contribuir para o aparecimento de novas teorias

*“...o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”* Stake, (1995) citado por Coutinho & Chaves (2002:238).

Assim, o alvo da investigação é todo o corpo docente da escola onde o estudo se desenvolve, uma escola secundária onde a investigadora leciona, com um Projeto

Educativo Anual, para o ano de 2010/2011, em virtude de se encontrar em mudança de situação administrativa.

Naturalmente que o acesso ao campo implicou a autorização formal da Direção da escola, à qual foi fornecida um pedido de autorização formal. Acresce ainda que para além da autorização destes dois órgãos da escola, foi solicitado aos professores, a autorização para desenvolver o estudo, apontando as razões, bem como a previsão da duração do mesmo.

Nas características individuais considerámos a idade, o sexo e as habilitações literárias. Nas características profissionais tomámos como referência os anos de serviço na escola e a situação profissional.

### **3.2.1. Caracterização da escola em estudo**

A escola em estudo está localizada numa pequena cidade do centro do país. É uma escola antiga, fundada há 170 anos, mas com um edifício que tem cerca de 70 anos. O seu edifício principal tem uma arquitetura de dois pisos, está neste momento a ser alvo de melhoramentos e apresenta boas instalações.

No período em que o estudo se desenvolveu (**2010/2011**) a escola possuía, aproximadamente, **1000** alunos, agrupados em **36** turmas, distribuídos pelo 3º ciclo, ensino secundário, e ensino noturno (Novas Oportunidades e EFAs). Os alunos eram e são provenientes de estratos socioeconómicos e culturais distintos, com maior incidência para os que provêm de um nível médio/baixo.

Quanto ao corpo docente, no período em que o estudo se desenvolveu, era constituído por um total de **110** professores. Destes, cerca de 70% do quadro de nomeação definitiva da escola, em especial os que lecionam no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Existem também cerca de trinta auxiliares de ação educativa e funcionários administrativos.

À semelhança do que sucede noutras instituições educativas, os professores agrupam-se por departamentos curriculares, constituídos em função dos grupos disciplinares a que pertencem. Para uma imagem mais elucidativa da composição dos departamentos curriculares, construiu-se a Tabela 5.

DEPARTAMENTOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	Nº de DOCENTES
Matemáticas e Ciências Experimentais	Matemática	15
	Física e Química	10
	Biologia	11
	Informática	4
	Ciências Agropecuárias	2
Ciências Sociais e Humanas	História	4
	Filosofia	7
	Geografia	6
	Economia	6
	Religião e Moral	1
Expressões e Tecnologias	Educação Física	11
	Educação Tecnológica	4
	Artes Visuais	1
	Ensino Especial	1
Línguas	Português	17
	Inglês	7
	Espanhol	2

**Tabela 5-** Distribuição dos docentes por departamento curricular

Existem também 3 turmas do curso profissional de Energias Renováveis e 3 turmas do curso profissional de Marketing. Dispõe, ainda, de um centro de recursos educativos que funciona na biblioteca.

Tanto em termos organizacionais como funcionais, constata-se que a escola mantém grande espírito de abertura e cooperação, visível pelas boas relações que existem entre os órgãos de gestão e as associações de pais e encarregados de educação. Contudo, os encarregados de educação, com exceção dos que integram a direção da associação de pais e encarregados de educação, por norma não comparecem nem às atividades, nem às reuniões para que são convocados.

### **3.2.2.Caracterização dos elementos envolvidos no estudo**

O estudo desenvolveu-se com a colaboração dos quatro coordenadores de Departamento (Matemáticas e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas, Expressões e Tecnologias, Línguas), cujo nível etário ronda os 50 anos, sendo que dois deles são do sexo masculino e os outros dois do sexo feminino. Mostraram-se disponíveis para colaborar prontamente com o desenvolvimento da investigação e responderam de forma entusiástica às entrevistas desenvolvidas pela investigadora.

Quanto aos questionários, verificou-se a participação de 57 docentes, sendo que estes têm maioritariamente: idades compreendidas entre 45 e 60 anos, entre 11 e 25 anos de

serviço na escola, do sexo feminino, licenciados e do quadro de escola, o que garante por si só, uma grande fiabilidade das respostas face à grande experiência dos inquiridos.

### **3.3. As técnicas de recolha da informação**

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2010/2011 e foi feita exclusivamente pela investigadora e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente:

#### **(1) Na leitura e análise de documentos;**

Num primeiro momento do trabalho empírico procedeu-se à análise dos documentos Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Escola e do Plano Anual de Atividades da Escola com o objetivo de uma melhor compreensão da realidade e através dos quais se identificaram as políticas definidas e a importância conferida ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, bem como se conseguiu uma melhor compreensão da realidade da cultura e da autonomia da escola, de modo a terem sido definidos com rigor as dimensões e os indicadores testados no inquérito por questionário. A análise dos documentos revestiu-se de uma importância fundamental para a compreensão do modelo geral de organização da escola e dos “perfis de mudança” definidos para a mesma.

Todos estes documentos foram objeto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, 2007) pouco formalizada, que agrupou significações, que se mostraram importantes para a compreensão da realidade e para o prosseguimento do trabalho empírico. Em simultâneo o modelo de análise da problemática em causa foi continuamente trabalhado através do aprofundamento do enquadramento teórico.

#### **(2) Na entrevista realizada aos coordenadores de departamento;**

Num segundo momento, tendo por base os aspetos mais relevantes que resultaram de toda a pesquisa realizada até ao momento, bem como, as reflexões resultantes do aprofundamento do quadro teórico, procedeu-se, durante o mês de fevereiro e março, à elaboração de um guião de entrevista a aplicar aos quatro Coordenadores dos departamentos, que foi aplicado durante o mês de abril. Durante os meses de maio procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas. Para o desenvolvimento deste trabalho foi fundamental o ambiente de proximidade e de confiança entre os professores e a investigadora.

Perante as opções metodológicas da investigação, a entrevista semi-estruturada apresentou-se como a mais adequada, uma vez que, ao ser conduzida com uma estrutura

flexível garantiu, por um lado, que todos os tópicos cruciais fossem abordados, e por outro lado, através da margem de liberdade dada ao entrevistado existiu a possibilidade de obter informações relevantes acerca do significado atribuído pelos entrevistados à problemática em causa.

O conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação o que permitiu o desenho de três dimensões relacionadas com a perceção dos coordenadores no que refere ao processo de conceção e implementação do Projeto Educativo (sete questões); a perceção dos coordenadores no que refere às formas de interação e de reflexão entre professores (duas questões); e a perceção dos coordenadores no que refere aos efeitos do Projeto Educativo nas práticas dos professores (quatro questões). Assim, a realização das entrevistas permitiu o

*“...aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspeto”* Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2005:66).

Após ser elaborado o guião das entrevistas, o qual teve em conta as questões e os eixos de análise definidos para a investigação foram realizadas as entrevistas.

As entrevistas realizaram-se no mês de abril, o que permitiu completar e aprofundar as perspetivas já exploradas pelas outras fontes de informação acerca do papel dos departamentos no incentivar do trabalho colaborativo e reflexivo, tendo como referência o Projeto educativo da escola. Antes de realizar cada uma das entrevistas foi marcada a data e o local de realização das mesmas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Antes do início das entrevistas foi solicitada autorização aos entrevistados para a gravação áudio das mesmas, sendo garantido o seu anonimato. No início da entrevista, os entrevistados foram informados dos objetivos da investigação. As entrevistas tiveram uma duração média de trinta minutos, tendo sido os entrevistados informados previamente quanto ao possível tempo de duração da mesma. Todas as entrevistas foram realizadas num ambiente calmo e informal. No decorrer da entrevista foi criado um ambiente agradável, baseado na confiança e na colaboração de forma a motivar o entrevistado a colaborar.

### **(3) No questionário respondido pelos docentes participantes.**

Num terceiro momento, tendo por base as reflexões resultantes do aprofundamento do quadro teórico, e os aspetos mais relevantes que resultaram da análise das entrevistas, procedeu-se, durante os meses de janeiro a abril, à elaboração de um questionário a aplicar a todos os docentes e que foi aplicado durante os meses de maio e junho.

O questionário foi o instrumento eleito, entre outros instrumentos de pesquisa, para a recolha de dados de um modo direto para resposta por escrito a questões que se apresentam, igualmente, por escrito. Pesando as vantagens e as desvantagens deste instrumento de pesquisa optou-se pela utilização do mesmo considerando ser o que mais se ajustava ao caso em análise. De qualquer forma, o questionário é um instrumento de recolha de dados muito útil sempre que corresponda aos objetivos que pretende atingir e por isso se dirija ao contexto adequado, cumpra, na sua elaboração, as regras técnicas que lhe são próprias e respeite os fundamentos culturais das populações a que se dirige. Foi com estes pressupostos assumidos que se optou por este instrumento.

A maioria das questões são de resposta fechada, embora exigindo do respondente posições diferentes que passam por: (i) questão fechada de resposta em alternativa sim/não; (ii) a escolha de um dos itens listados; (iii) a escolha de vários dos itens listados por distribuição valorativa.

Deixou-se ainda um espaço aberto para o registo de comentários, sugestões e/ou críticas. O recurso a um maior número de questões fechadas justifica-se pela presunção na existência de uma maior grau de objetividade, pela rapidez e facilidade da resposta, pela possibilidade de criação de tipologias de resposta, pela simplificação na análise das respostas, pela maior facilidade na categorização das mesmas. Todavia, reconhece-se que os itens de resposta aberta prezam o pensamento livre e a originalidade, conduzindo a respostas mais representativas e fiéis da opinião do inquirido, mas por isso mesmo, mais subjetivas. Deste modo, recolheu-se alguma informação, ainda que escassa.

Foram tidas em conta algumas preocupações básicas: expor uma configuração simples e numa extensão adequada. Procurou-se que a linguagem utilizada fosse clara e acessível, evitando questões ambíguas, personalizadas e embaraçosas. Pretendeu-se que o questionário fosse de fácil leitura a fim de ser bem aceite e permitir respostas sem hesitação.

Após a seleção das questões a incluir no questionário, procedeu-se à aplicação de um pré questionário. Atendendo a que a investigação visava o trabalho individual e coletivos dos professores, selecionou-se um professor coordenador de cada departamento e um professor de cada nível de ensino (3ºCiclo, Secundário e EFA), perfazendo um total de sete docentes a quem foi apresentado o pré-teste ao questionário. Este grupo restrito de professores é da confiança da autora do estudo, o que garantiu a disponibilidade na colaboração. A aplicação experimental foi realizada num ambiente calmo e aprazível durante o mês de maio do ano letivo 2010/2011.

Esse grupo restrito de docentes procedeu à análise das questões do questionário atendendo às seguintes dimensões: (1) Clareza da linguagem utilizada (2) Técnica na formulação da questão;(3) Conteúdo da questão. Os docentes envolvidos no pré-teste não registaram qualquer tipo de dificuldades, sugerindo, apenas, pequenos acertos de linguagem. As críticas apresentadas prenderam-se com a falta de tempo disponível para atender a este tipo de investigação, tendo-se verificado concordância no que respeita à pertinência do seu conteúdo.

Após a análise dos resultados obtidos na aplicação experimental do questionário, tiveram-se em consideração as sugestões apresentadas pelo grupo que se submeteu ao pré-teste e com a autorização do órgão de gestão da Escola, considerou-se o questionário apto a ser apresentado. Este tipo de apresentação teve por base a estratégia do contacto pessoal de forma a garantir uma maior responsabilização em cooperar e colaborar neste estudo.

O questionário foi estruturado em duas partes distintas, a primeira relativa aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, a segunda relativa aos dados de opinião sobre a construção, implementação, avaliação do Projeto Educativo de Escola. Em todas as questões é apresentado um conjunto de parâmetros e solicita-se que os professores escolham uma ou duas opções que melhor se ajustam à sua situação e com as quais se identifica ou concorda. O conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação o que permitiu o desenho de três dimensões relacionadas com a conceção do Projeto Educativo (7 questões), desenvolvimento/implementação do Projeto (6 questões) e avaliação do Projeto Educativo (3 questões).

Relativamente à primeira dimensão, definem-se conceções, visando, aferir qual o grau de conhecimento que os professores revelam face a este documento e qual a importância que lhe atribuem. Com estas questões pretende-se compreender o que entendem os professores por Projeto Educativo de Escola, até que ponto conhecem o documento, as suas linhas orientadoras, a importância deste instrumento e até que ponto reconhecem a importância do seu contributo para a conceção deste instrumento.

A segunda dimensão centra-se no desenvolvimento do Projeto Educativo de Escola, em termos da sua operacionalização. Com estas questões pretende-se compreender quais os aspetos que os professores consideram mais relevantes na implementação do Projeto Educativo de Escola, até que ponto as suas linhas orientadoras influenciam as suas práticas educativas, assegurando a coerência e a unidade da ação educativa da escola. Pretende-se, identificar também como é que os Departamentos Curriculares são capazes de envolver os professores no processo de tomada de decisões, qual o envolvimento dos professores na



identificação dos problemas. Pretende-se também, identificar como é que os Departamentos Curriculares procedem à implementação do Projeto Educativo de Escola, nomeadamente na planificação da prática letiva e de atividades, de forma a cumprir as prioridades definidas.

A terceira e última dimensão diz respeito à avaliação do Projeto Educativo de Escola. Com estas questões pretende-se verificar se existe alguma relação entre a operacionalização do Projeto e as metas indicadas no mesmo, nomeadamente, o sucesso escolar, o processo ensino-aprendizagem e a cultura de escola.

O questionário foi apresentado através de uma plataforma informática, **Google Docs** durante o mês de maio e junho de 2011, de acordo com o procedimento seguinte: primeiro foi enviado uma mensagem a todos os docentes de modo a estarem informados e de sobreaviso sobre o questionário a responder; depois foi apresentado o questionário acompanhado dos objetivos do mesmo, inserindo-o no projeto de investigação em curso, no sentido de uma maior sensibilização para o tema e para a importância da resposta ao questionário. A receção foi positiva, pela maioria dos docentes presentes, que mostraram uma atitude colaborante e participativa no preenchimento e envio do mesmo. A recolha dos questionários foi direta, tendo sido as respetivas respostas descarregadas automaticamente numa base de dados onde o tratamento básico foi imediatamente assumido (percentagens de respostas, itens escolhidos e respetivos gráficos).

Dos 90 questionários enviados apenas foram devolvidos 57, o que corresponde à opinião de 63% dos professores envolvidos no estudo.

## **IV PARTE- APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

O objetivo desta parte do estudo passa por apresentar e discutir os resultados da análise dos dados procurando responder às questões de investigação expostas anteriormente. Na análise interpretativa procurou-se ter em conta a teoria exposta e o contexto em que se inserem os resultados, separando os campos de análise de acordo com as dimensões já definidas: **conceção do Projeto, desenvolvimento/implementação do Projeto e avaliação do Projeto.**

A concretização desta análise desenvolve-se, na generalidade, em função dos pressupostos metodológicos da investigação qualitativa e, especificamente, tendo em conta os resultados provenientes dos procedimentos técnicos utilizados na recolha e tratamento dos dados. Desta forma, na apresentação e discussão dos diferentes campos de análise será feito uso da informação obtida nas entrevistas individuais feitas aos coordenadores de departamento e ainda nos questionários efetuadas aos docentes.

### **1. ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

Da leitura e análise dos documentos já referenciados, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Plano Anual de Atividades da escola, foram identificadas as áreas de intervenção e os eixos estratégicos definidos pela escola, bem como os seus pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e ameaças. Como áreas de intervenção definidas e prioridades selecionadas no processo de autoavaliação apresenta-se o “Processo ensino-aprendizagem”, o “Sucesso escolar” e a “Cultura de escola “ que definem e se ajustam às diretivas das grandes opções e finalidades do Projeto Educativo:

- Respeitar e perseguir as prioridades selecionadas no processo de autoavaliação que constituem a matriz de sustentabilidade do Projeto Educativo, pela diversificação das mesmas e estratégias propostas.
- Integrar e articular as atividades a desenvolver nos tempos de estabelecimento com as propostas apresentadas pelos alunos e professores, visando a otimização dos diversos recursos e o enriquecimento da dinâmica pedagógica na construção do sucesso.
- Implementar ações visando a Educação para a Saúde, que sejam capazes de responder às expectativas enunciadas pela comunidade Educativa e fundamentalmente à formação integral dos alunos, privilegiando os domínios do desenvolvimento físico, afetivo, estético, social e moral.

- Intensificar a relação Escola/Meio estabelecendo protocolos e parcerias com a rede empresarial da região e instituições, já que a escola deve assumir-se como um espaço interativo e aberto às múltiplas dimensões inerentes ao desenvolvimento socioeconómico e cultural capaz de se ajustar ao mercado de trabalho e a novas realidades.

Das diretivas e finalidades do Projeto Educativo, das grandes opções selecionadas e das estratégias a desenvolver para a concretização das mesmas, conseguiu-se uma melhor compreensão da realidade da cultura e da autonomia da escola, de modo a terem sido definidos com rigor as dimensões e os indicadores testados no inquérito por questionário. Todos estes documentos foram objeto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, Laurence, 2007) pouco formalizada, que agrupou significações, que se mostraram importantes para a compreensão da realidade e para o prosseguimento do trabalho empírico. Em simultâneo o modelo de análise da problemática em causa foi continuamente trabalhado através do aprofundamento do enquadramento teórico.

## 2. DADOS RELATIVOS À ENTREVISTA

O estudo desenvolveu-se com a colaboração dos quatro coordenadores de Departamento (Expressões e Tecnologias- **A**, Matemáticas e Ciências Experimentais- **B**, Línguas- **C**, Ciências Sociais e Humanas- **D**), cujo nível etário ronda os 50 anos, sendo que dois deles são do sexo masculino (**A e C**) e os outros dois do sexo feminino (**B e D**).

Com base nas entrevistas realizadas, foram estabelecidas categorias de análise, que foram articuladas com as três dimensões base de toda a investigação.

As categorias de análise	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>Conhecimento do projeto educativo,</i></li><li>✓ <i>Importância do projeto educativo</i></li><li>✓ <i>Finalidade do projeto educativo</i></li><li>✓ <i>Participação dos professores na conceção/desenvolvimento do projeto educativo</i></li><li>✓ <i>Motivação</i></li><li>✓ <i>Aspetos facilitadores/dificuldades na operacionalização</i></li><li>✓ <i>Implicação do projeto educativo na prática letiva</i></li><li>✓ <i>Estratégias de ação</i></li><li>✓ <i>Relação entre documentos orientadores.</i></li><li>✓ <i>Participação dos professores na avaliação</i></li><li>✓ <i>Perspetivas de melhoria.</i></li></ul>
--------------------------	--

**Tabela 6-** categorias de análise das entrevistas

Relativamente à *Finalidade do Projeto*, existe consenso entre os coordenadores que o reconhecem como o elemento de referência, orientador do trabalho da escola e que demonstre claramente a sua ideologia.

*“Que demonstre de forma clara a ideologia, o ideal da escola, o que se pretende fazer e como fazer.” D*

A sua *Importância*, consiste na definição das ações estratégicas que permitam alcançar as metas e cumprir a missão da escola, já que o projeto é um referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola.

*“ É através do projeto educativo que se definem ações de intervenção, de forma a conseguir-se os objetivos estratégicos como aumento da motivação, melhoria dos resultados, diminuir comportamentos de indisciplina, etc”. A*

No entanto, quando se tenta entender *qual o conhecimento que têm do documento em concreto*, os coordenadores reconhecem que ele não é operacional, não é de fácil leitura ou compreensão, não sendo utilizado pela maioria dos docentes.

*“Pouca gente tem presente as linhas do projeto educativo. O nosso é tão abstrato que não faz parte do nosso dia-a-dia...” C*

O reduzido conhecimento que os docentes têm do projeto deve-se em parte ao fraco *envolvimento dos mesmos na sua conceção*, tal como reconhecem os coordenadores, visto o documento ser elaborado por uma equipa muito reduzida que trabalha sem ter em conta, de forma exaustiva, a comunidade educativa. A participação da comunidade educativa resume-se a um inquérito desenvolvido aquando da atualização do projeto.

*“A conceção e gestão do projeto educativo resume-se aos órgãos de coordenação e à direção e o resto da comunidade não sabe quais são as existentes linhas mestras do projeto educativo, nem contribui para as futuras. A participação é pouca, para não dizer nenhuma...” C*

Sobre a *Participação dos professores no desenvolvimento do projeto educativo da Escola* a maioria dos coordenadores refere que é muito reduzida, pois os docentes revelam muitas dificuldades na sua operacionalização, não ajustando as suas práticas às estratégias de ação enunciadas no projeto,

*“...em termos filosóficos sabemos o ideal de escola mas depois não sabemos operacionalizar, as rotinas não mudam”. D*

Quando os coordenadores são questionados sobre os *aspetos facilitadores na operacionalização*, as respostas são breves e escasseiam. Um coordenador refere, que existem grupos da comunidade educativa que mostram interesse na concretização do projeto educativo (pais, autarquia, etc).

*“Os aspetos facilitadores na operacionalização do projeto educativo são a existência de grupos bem definidos, os recursos da escola, o interesse da intervenção de outros grupos relacionados com a escola.” B*

Outro afirma que os professores estão recetivos a novas estratégias, desde que estas contribuam para o sucesso dos seus alunos.

*“...penso que as pessoas estão abertas à mudança, desde que isso contribua para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a melhoria das suas práticas.” C*

Quanto à *motivação* revelada pelos professores e por toda a comunidade educativa em se envolverem no desenvolvimento do projeto educativo da Escola, os coordenadores referem que ela é pouco visível. Este facto justifica, em parte, a fraca participação nas diferentes ações previstas no projeto educativo.

*“Falta algo que faça as pessoas terem gosto pela participação e pela envolvimento. Neste momento não existe o sentimento de pertença, de cultura de escola. Estão todos muito desmotivados, professores e funcionários, não há gosto por fazer brilhar. Até os alunos não sentem gosto nem o privilégio pelo facto de terem uma escola com novas instalações.” D*

Pelo contrário, os coordenadores encontram variadas *dificuldades na operacionalização*, já que o projeto educativo da escola é visto, pela generalidade dos coordenadores, como um documento formal que, na sua opinião, não afeta significativamente as práticas dos professores pois estes não se reveem no documento.

*“Se não se conhece uma ferramenta não se pode usá-la nem operacionalizá-la”. B*

É destacada a falta de objetividade do projeto e ausência de articulação das estratégias de ação.

*“Tudo tem a ver com a objetividade do projeto e a articulação com todas as orientações. O projeto educativo não refere nem propõem qualquer tipo de estratégia de modo a serem atingidas as grandes opções ou prioridades”. C*

É destacada também a falta de liderança e de capacidade para conseguir fazer essa articulação.

*“Penso que também é um problema de liderança, a máquina é muito pesada, com muitos hábitos enraizados, pelo que é necessário alguém que pegue nas pontas, as ligue e ponha os professores a mexer”. D*

No que concerne às implicações do projeto educativo da Escola na prática dos professores, os coordenadores referem que face à ausência de envolvimento dos professores no projeto educativo da escola, estes não o assumem como um instrumento de orientação para a planificação das práticas pedagógicas.

*“Quanto aos materiais a utilizar, penso que os professores também têm só como referenciais os objetivos das disciplinas e não o que é refletido no projeto educativo” B*

Quando inquiridos sobre a adequação entre as estratégias de ação utilizadas pelos professores e comunidade escolar e as estratégias definidas no projeto educativo da Escola os coordenadores tiveram respostas díspares. Assim, um deles disse existir adequação em algumas estratégias e exemplificou.

*“...o reforço da interdisciplinaridade, adoção de práticas idênticas, etc.” A*

Os restantes referiram que as estratégias definidas no projeto educativo são tão vagas e genéricas que todas as estratégias utilizadas pelos professores se lhes adequam:

*“Quanto às estratégias aplicadas podem estar “por acaso” de acordo com algumas estratégias de intervenção do projeto educativo. Estas, são estratégias muito pouco específicas, muito gerais, e não têm como referência o trabalho das diferentes áreas.” B*

Sendo as práticas diárias realizadas com um **know-how** resultante da experiência docente, feitas de forma espontânea e responsável.

*“As estratégias que se vão utilizando são as definidas com bom senso e com experiência acumulada. O “saber estar” e o “saber ser” são a base da nossa função de docente. Os pontos fracos começam a ser trabalhados mas de forma inconsciente.” C*

Referindo estes coordenadores que os problemas detetados se mantém, de forma geral, já que as poucas estratégias apontadas no projeto educativo não se aplicam de forma consistente.

*“...ao analisar-se o projeto educativo vê-se que o que se fazia há anos é o que se continua a fazer, assim como, para determinadas problemas detetados as respetivas soluções apontadas, continuam a não ser aplicadas”. B*

Não se observando da parte dos responsáveis pela gestão e pelo projeto educativo, sugestões concretas para que tais dificuldades sejam ultrapassadas.

*“Não sinto que haja esforço da escola para que se verifique concertação de estratégias. ...nunca é sugerido o que se deve ou pode fazer, nas planificações e nas práticas para atingir esse objetivo. Os processos ficam a meio, estão todos incompletos e entretanto gastam-se muitas energias”. D*

No que respeita à *relação entre documentos orientadores*, também os coordenadores não são unânimes. Um deles diz prontamente que existe. Os restantes argumentam não existir uma forte articulação entre os documentos, verificando-se um tratamento distinto para cada um deles:

*“Cada documento é pensado, organizado e trabalhado individualmente, mas não de forma articulada”. B*

Sendo a razão dessa ausência de relação o modo como são realizados, e a lógica da sua realização.

*“Um dos problemas da escola é que não há articulação entre as equipas de trabalho que tratam dos diferentes documentos. ...quem organiza o projeto anual de atividades é tenta encaixar( as atividades), nas grandes opções do projeto educativo.” D*

Os coordenadores entendem que a *participação dos professores na reflexão e avaliação do projeto educativo*, é muito reduzida pois os docentes avaliam apenas os resultados das suas práticas letivas e pedagógicas diretas. Não avaliam o projeto educativo já que não trabalham em sua função, e não o têm em conta nas suas práticas. Logo não pode ser avaliado:

*“Só se pode avaliar uma prática, se estivermos conscientes da sua realização e da razão da sua realização”. C*

Já a reflexão incide essencialmente sobre o resultado dos alunos, sobre as estratégias a desenvolver para a sua melhoria. No entanto, essa reflexão não tem como base o projeto educativo.

*“ ...em termos globais as reflexões não se baseiam no PE nem são pensadas para tal”. D*

Finalmente, nas *perspetivas de melhoria do PE da Escola*, os coordenadores reforçaram a necessidade da participação de toda a comunidade educativa em todo o processo, ou seja, desde a conceção à avaliação, pois só desta forma esta comunidade se sente responsável

pela sua operacionalização, de forma a serem atingidas as metas e os objetivos propostos, abrindo a escola ao mundo exterior,

*“...através de uma auscultação prévia à comunidade escolar, e com base nessa avaliação proceder-se então à concepção do PEE. A*

Reforçaram também a necessidade de identificar de forma muito concreta os pontos fracos e fortes da organização escolar, de modo a que todas as propostas de ação sejam objetivamente direcionadas para corrigir os fracos e manter ou melhorar os fortes em conjugação de esforços com toda a comunidade educativa.

*“A partir do momento em que temos os pontos fortes e os pontos fracos identificados, conseguimos, abrindo a escola ao mundo exterior, construir aquilo que constitui o projeto educativo”. C*

Finalmente foi proposto que os futuros projetos educativos sejam mais objetivos e de fácil interpretação.

*“...espero que este (novo projeto educativo) seja realmente uma coisa nova, que responda às exigências da comunidade, apresentado de forma objetiva, sucinta e de fácil interpretação”. D*

### **3. DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO**

O questionário foi estruturado em duas partes distintas, sendo a primeira relativa aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

Dos 90 questionários apresentados apenas foram devolvidos 57, o que corresponde à opinião de 63% dos professores envolvidos no estudo.

Tentando dar uma visão da amostra de docentes que aderiram e respondeu ao questionário, constata-se que 67% têm entre 45 e 60 anos, o que mostra que são indivíduos com uma relativa experiência profissional. Esta visão reforça-se quando se verifica que cerca de 54% têm entre 11 e 25 anos de serviço, 42% lecionam na escola há mais de 11 anos e pertencem maioritariamente (82%) ao quadro geral da escola.

Observou-se uma maior taxa de resposta nos inquiridos que pertencem a grupos disciplinares (61%), bem como a departamentos (39%), com elevado número de elementos.



Questão	Opção	Nº de respostas	%
Idade	45 a 60	38	67%
Sexo	Feminino	41	72%
Habilitação académica	Licenciatura	47	82%
Situação profissional	Quadro Geral	47	82%
Tempo de serviço	11 a 25	31	54%
Tempo de serviço nesta escola	11 a 25	23	42%
O seu grupo disciplinar	6 a 15 docentes	35	61%
O seu departamento	21 a 30 docentes	22	39%
	31 ou mais docentes	22	39%

**Tabela 7-** Síntese da caracterização dos inquiridos

Na segunda parte, o conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação e pelas categorias de análise que foram articuladas com as três dimensões base de toda a investigação.

As categorias de análise	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>Conhecimento do projeto educativo</i></li><li>✓ <i>Finalidade do projeto educativo</i></li><li>✓ <i>Participação dos professores na conceção/desenvolvimento do projeto educativo da Escola</i></li><li>✓ <i>Participação dos departamentos na conceção/desenvolvimento do projeto educativo da Escola</i></li><li>✓ <i>Aspetos facilitadores/dificuldades na operacionalização</i></li><li>✓ <i>Implicação do projeto educativo da Escola na prática letiva</i></li><li>✓ <i>Estratégias de ação e avaliação do projeto educativo da Escola</i></li></ul>
--------------------------	---

**Tabela 8-** Categorias de análise dos questionários

A sequência lógica desta apresentação e análise de resultados, faz-se pela apresentação dos resultados dos questionários, organizados segundo as dimensões e as categorias.

O Projeto Educativo da Escola é conhecido, teoricamente, pela maioria dos inquiridos (72%), no entanto apenas uma minoria (16%) mostrou realmente conhecer a estrutura do documento, já que a opção mais escolhida e que inclui os indicadores de resultados ou a avaliação de desempenho, não corresponde à verdadeira. Dos conhecedores do Projeto Educativo, cerca de metade (51%) mostrou ter conhecimento pela página da escola e uma

minoria (32%) mencionou as reuniões de departamento. Os restantes inquiridos que dizem não conhecer o documento, responderam essencialmente que foi por não terem sentido necessidade. Assim, deste conjunto de questões, destinado a aferir o grau de conhecimento do Projeto Educativo e das suas linhas orientadoras pode-se constatar-se que esse conhecimento é reduzido, já que apenas uma minoria dos inquiridos evidenciou um correto conhecimento do documento.

Relativamente à Finalidade do Projeto Educativo existe consenso entre a maioria dos inquiridos (58%) que a reconhecem como a *“definição das opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos”*, mostrando que o objetivo último da sua função docente é o sucesso e as aprendizagens dos alunos, orientado pelas respetivas estratégias de ação pedagógica. O mesmo número de inquiridos (58%) tem a *perceção* que o Projeto Educativo de Escola é o *“Documento central da planificação escolar, onde são indicados os objetivos formais e oficiais da escola”*, correspondendo ao conceito de *projeto de planificação eficiente*, de acordo com a tipologia de Costa:

*“...é com base num conjunto sistematizado e coerente de objetivos e de estruturas previamente identificadas que as decisões deverão ser tomadas ...”*Costa (2003a: 75)

Os inquiridos reconhecem que no documento *devem ser definidas as ações estratégicas de forma a serem alcançadas as metas e cumprida a missão da escola*, já que apenas uma minoria (12%) indica que o Projeto Educativo se *“apresenta meramente simbólico”*.

Tentando aferir até que ponto os inquiridos se encontram plenamente conscientes da importância do seu contributo para a conceção e desenvolvimento deste instrumento, a maioria (58%) referiu que *participa ativamente individualmente ou em grupo*, referindo os restantes inquiridos a sua participação passiva, divergente ou mesmo ausência de participação.

Deste conjunto de resultados, se fosse o caso, seria lícito concluir que a *perceção* sobre “um ideal” de Projeto Educativo existe, a sua importância é conhecida, as prioridades estão identificadas, a participação é feita de forma moderada, mas o documento não é realmente conhecido nem trabalhado individualmente e em departamento.

Sobre o *envolvimento dos Departamento no processo de conceção e desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola* os inquiridos dividem bastante as suas opções. Um número considerável (37%) refere que, no seio do departamento, os docentes têm uma *Participação ativa*, ou seja, revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de

decisões; outro grupo (32%) já afirma que, os docentes têm uma *Participação convergente*, ou seja, identificam-se na generalidade com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução. Os restantes dizem que os docentes têm uma participação reservada ou mesmo ausência de participação no departamento. Esta questão vem reforçar de forma significativa o sentir dos inquiridos sobre a sua participação ou envolvimento no desenvolvimento do Projeto Educativo, que era individualmente de 58% e passa a ser 69% em grupo de trabalho. Isto pode significar que os Departamentos Curriculares são capazes de envolver os professores no processo de tomada de decisões e participação em ações.

Quando os inquiridos são confrontados sobre as *dificuldades na operacionalização do Projeto Educativo*, observou-se uma dispersão equilibrada nas respostas pelo que um número considerável (35%) referiu *As estruturas de organização da escola* e outro conjunto de inquiridos (35%) referiu *As responsabilidades cada vez maiores e expectativas cada vez mais exigentes relativamente ao desempenho docente*. Face às pressões e ao trabalho que lhes é exigido, os professores não têm tempo para colaborar. O trabalho colaborativo reduz o tempo necessário para satisfazer as necessidades das turmas. Assim, face às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho, os professores constroem e criam padrões individualistas de trabalho. Os restantes inquiridos referem que as maiores dificuldades são *a composição das turmas, os respetivos problemas disciplinares, assim como as inúmeras tarefas burocráticas e diversas reuniões, com as quais não se sentem envolvidos*. As reuniões não são encaradas, pelos professores, como momentos efetivos de trabalho colaborativo, antes como situações formais de coordenação e de controlo do seu trabalho.

Assim, quando os inquiridos são confrontados sobre *as dificuldades com que se confrontam os professores do seu departamento no trabalho colaborativo e reflexivo entre si*, um número muito significativo de inquiridos (61%), respondeu ser “*a gestão dos horários dos professores*” (falta de tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalharem em conjunto com os seus colegas). Esta resposta não é de todo inesperada já que, em estudos realizados, o fator tempo é normalmente referenciado.

“...o tempo é visto como um recurso escasso que vale a pena oferecer em maior quantidade, de modo a garantir o desenvolvimento da escola.” Hargreaves, Andy (1998:108).

Esta falta de tempo para partilha de ideias e dúvidas leva ao isolamento e ao individualismo.

*“...o individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover”.* Hargreaves, (1998:192)

No que diz respeito às *implicações do Projeto Educativo na prática letiva*, em particular na planificação e preparação das atividades diárias, os inquiridos responderam de forma muito equilibrada. Quanto ao modo *como é feita a planificação*, os inquiridos equilibram as respostas sendo que uma parte (28%) realiza-a em subgrupo e outra parte (29%) realiza-a de forma individual. Quanto ao modo *como é feita a preparação de materiais de apoio* aos alunos, prevalece o trabalho individual (23%) face ao trabalho em subgrupo (19%). A constatação destas respostas reflete que ainda não prevalece a colegialidade, ou seja, o trabalho individual ainda é muito significativo e prevalece face ao trabalho coletivo.

No que diz respeito às *implicações do Projeto Educativo na prática letiva*, em particular nos *objetivos da sua prática letiva*, os inquiridos dispersaram mais uma vez as suas opções. Destacam-se ligeiramente (37%) os inquiridos que cumprem o *programa nacional adaptado às turmas e com avaliação diferenciada em função dos alunos e dos conteúdos a verificar* dos que (23%) cumprem o *programa nacional com a utilização das suas propostas metodológicas* e dos que (21%) apenas cumprem o *programa nacional e utiliza pedagogias diferenciadas de acordo com o Projeto Curricular de Turma*. O número reduzido de inquiridos que faz referencia ao projeto curricular de turma leva à constatação, se for possível, de que existe a tendência de associar a construção do *projeto curricular* à noção de *gestão curricular*.

Na definição de *estratégias de ação*, quando se pedem *prioridades a definir no Projeto Educativo da Escola*”, os inquiridos diversificaram muito as suas respostas, destacando-se com uma leve maioria (30%) a necessidade de *melhorar a disciplina e a segurança na escola*, fator que condiciona todo o funcionamento escolar, compromete em parte o processo ensino-aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. Apenas uma parte pouco expressiva dos inquiridos (21%) referiu que gostaria de ver melhorada a *relação entre pares (professores) e envolvimento na tomada de decisões da vida da escola* e a *organização dos projetos curriculares de turma tornando-os mais desburocratizados, objetivos e “dinâmicos”*, reforçando deste modo o sentir anteriormente registado de que os docentes têm uma participação, embora pouco ativa, no desenvolvimento de projetos e nas tomadas de decisão. Finalmente os restantes inquiridos (20%) gostariam de ver melhorados

os resultados escolares obtidos pelos alunos nas Provas de Aferição e nos Exames Nacionais.

Na definição de *estratégias de ação*, quando se pedem *as opções que devem ser tidas em conta quando se constitui o Plano Anual de Atividades*, os inquiridos dispersaram mais uma vez as suas opções. Destacam-se ligeiramente os inquiridos (31%) que referem que deve ser feito *um levantamento das necessidades a partir dos conteúdos das várias disciplinas, articuladas de acordo com o Projeto Curricular de Turma*, dos inquiridos (27%) que referem que *devem ser cumpridos e respeitados os princípios orientadores e os objetivos propostos pelo Projeto Educativo* (considerados muito genéricos e vagos, como foi já destacado em respostas anteriores) e dos inquiridos (26%) que referem que deve ser feito *um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real* (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal...) *do ano letivo a que o plano se refere* (sem referir os objetivos propostos para cada turma em Projeto Curricular). A dispersão de resposta permite constatar que os inquiridos têm uma noção de que o Plano Anual de Atividades não pode deixar de ter em conta todos os fatores considerados, sendo uma projeção e concretização de todas as atividades realizadas pela escola (docentes, alunos e comunidade) e para a escola (alunos e comunidade), dependendo das características de cada realidade concreta e do Projeto Educativo vigente.

Os inquiridos diversificaram muito as suas opções, considerando que as diferentes metas não alcançaram o mesmo grau de concretização. Assim, para o *processo ensino-aprendizagem* destacam-se os inquiridos (50%) que consideram *que se verificou um acentuado uso das novas tecnologias nas salas de aula*, possibilitando novas formas de informação e transmissão de saberes, doutra faixa de inquiridos (17%) que afirmam terem sido mais *diversificadas as ofertas de visitas de estudo e/ou saídas culturais* com todas as turmas. Os restantes referem, com baixa incidência, que *se verificou uma crescente reflexão sobre estratégias, instrumentos de avaliação e práticas letivas*.

No que diz respeito ao *sucesso escolar*, os inquiridos dispersaram as suas opções. Um grupo (33%) destaca o *melhoramento da estrutura de funcionamento das salas de estudo*, outro (27%) realça o *desenvolvimento de mecanismos que permitem uma ação eficaz na resolução de problemas e conflitos*, e finalmente um grupo mais reduzido (21%) assinalou a *adequação do horário de funcionamento dos diversos serviços da escola*, tendo em conta os horários dos alunos.

Finalmente no que diz respeito à *cultura de escola*, os inquiridos dispersaram mais uma vez as suas opções. Com alguma expressão (43%) um conjunto referiu que *foram criados*

*mecanismos que intensificam a vigilância e o controle de estranhos no espaço escolar*, bem como as entradas e saídas dos alunos, preocupação existente já há alguns anos, outro (21%) verificou ter havido um *melhoramento do ambiente vivido*, das relações interpessoais e um último conjunto (16%) observou também ter *melhorado a promoção de estratégias conducentes ao encorajamento e justa valorização do trabalho* desenvolvido por alunos e professores.

Deste conjunto de questões pode verificar-se que, de um modo geral, os inquiridos têm a perceção de que algumas metas definidas no Projeto Educativo foram concretizadas. Porém, essa concretização não implica que seja feita a avaliação do Projeto Educativo. Para que essa avaliação se concretize é necessário que se verifique, a coerência (relação entre o projeto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e a eficácia (relação entre a ação e os resultados) do desenvolvimento do projeto.

## **V PARTE- PROJETO DE INTERVENÇÃO**

### **1. INTRODUÇÃO**

As propostas que agora se avançam mantêm os princípios enunciados durante a presente pesquisa e assentam nos diagnósticos efetuados durante a mesma.

No meu entender, a escola que se pretende construir, tendo por base a legislação em vigor, é uma escola, que exige uma liderança forte, promotora de uma cultura de participação e de aprendizagem. Nos tempos mais recentes, passou a reconhecer-se à educação, uma dimensão organizacional que consiste na concretização e materialização do ato educativo num espaço próprio – a escola, que, muito para além dos alunos, implica um vasto conjunto de agentes que se constituem como uma comunidade organizada e interativa -a comunidade educativa.

Devem ser claros os conceitos utilizados, bem definidos os objetivos e as atividades a desenvolver, de forma a poder alcançar-se uma escola que visa o equilíbrio entre o “ser saber” e o “saber ser”, isto é, entre o sujeito que se disponibiliza para aprender ao longo da vida, e o sujeito social, consciente, equilibrado e responsável, que é capaz de criticar e tomar decisões. Considero pois, que o desafio de qualquer escola consiste, em capitalizar os diferentes conhecimentos, competências e qualidades para atingir os objetivos organizacionais lembrando que todos os participantes, incluindo os alunos, transportam as suas experiências próprias e distintas que devem ser tidas como recurso valioso para o esforço organizacional. Deste modo, é necessário estimular a eficácia individual, procurando o maior envolvimento de todos na tomada de decisões através da criação de estruturas flexíveis de modo a que todos possam executar eficazmente as atividades essenciais da organização.

Considero também fundamental na escola de hoje, a criação de um projeto comum que atue como motor interno de transformação, capaz de implicar alunos, pais, professores e colaboradores num projeto de futuro que responda às necessidades de todos e de cada um, proporcionando o incentivo e a coerência necessários para trabalhar objetivos comuns, desenvolver a cooperação e a partilha e promover a reflexão sobre práticas e procedimentos.

*“o Projeto Educativo é um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola”, Carvalho e Diogo (2001:104)*

Gostaria de contribuir para a construção de uma escola que seja referência na comunidade pelo serviço educativo que oferece e resultados que alcança, pela qualidade dos profissionais que nela cooperam, pela ambição estratégica que evidencia na capacidade de inovação e adaptação das suas práticas e articulação com o meio e pela implementação de processos sistemáticos e articulados de formação, autoavaliação e reformulação.

A escola em estudo, como qualquer organização, tem uma visão (filosofia inspiradora) que define quem quer ser e onde quer chegar:

*“Uma escola que proporciona um ensino de excelência, capacitando os alunos, de forma a corresponderem às exigências de uma sociedade global e competitiva, facultando uma formação humana, cultural, científica e técnica de qualidade.”* (Visão do Projeto Educativo da escola em estudo- 2011-2014, p.5)

Também como qualquer organização, tem uma missão (propósito e âmbito do trabalho a desenvolver) que é o ponto de partida para a definição dos objetivos que a ela estão subordinados e deve servir de guia de orientação para os indivíduos que nela trabalham.

*“Dotar os alunos de saberes e competências, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, valorizando, nomeadamente, o conhecimento, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito criativo e empreendedor e a dimensão colaborativa nas vivências do quotidiano.”* (Missão do Projeto Educativo da escola em estudo 2011-2014, p.5)

O Projeto Educativo da escola em estudo que estava vigente no início deste trabalho de investigação e com um horizonte temporal de um ano letivo, 2010/2011, apresentava para seguir e atingir, tal como os projetos anteriores, os seguintes **princípios gerais**:

- Valorizar métodos de aprendizagem centrada na iniciativa e criatividade dos alunos;
- Adequar as práticas de uma pedagogia diferenciada de forma a contribuir, em diferentes situações, à implementação de Planos de Recuperação - Acompanhamento e Desenvolvimento por forma a otimizar as situações de aprendizagem;
- Integrar e valorizar os diferentes projetos como pilares do conhecimento, do aprender a fazer, a viver na diversidade social e cultural;
- Projetar uma imagem de Escola assente no conjunto de valores assumidos pela comunidade;



- Dar a conhecer a sua função de parceiro social junto da comunidade, para que esta interaja na escola situando-a numa perspetiva sistémica.

No atual Projeto Educativo, da escola em estudo, com um horizonte temporal de três anos letivos, 2011-2014, interessa destacar alguns dos princípios gerais que o estruturam:

- Investimento no “saber ser, saber fazer e saber estar”, na ótica das competências exigíveis ao cidadão do séc. XXI;
- Desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva, numa perspetiva pluralista e de cidadania;
- Responsabilização dos diferentes órgãos e atores educativos, na perspetiva de uma cultura de exigência e rigor;
- Observância do primado do diálogo, da partilha e da cooperação;
- Promoção de uma cultura de reflexão e disseminação de Boas Práticas;
- Respeito pela história e tradições da instituição, enquanto referência para a comunidade educativa;
- Valorização da relação escola/comunidade;
- Adaptação à mudança, de modo a corresponder, de forma inovadora e sustentada, às exigências do meio envolvente.

Assim, depois deste exaustivo trabalho de pesquisa, e depois de interpretadas as opiniões e os anseios dos coordenadores e docentes em geral, considero que o projeto educativo, que é a coluna dorsal de todo o funcionamento da escola, deveria incluir também os seguintes princípios fundamentais:

- **A construção de um clima de escola capaz de gerir a mudança**, promovendo-se o trabalho em equipa, a cooperação, enquanto forma de solidariedade e disponibilidade profissional, cívica, familiar, centrada em contextos positivos de intervenção;
- **Uma estratégia que perspetive globalmente a escola e em torno da qual seja orientada toda a sua atividade**. A estratégia definida para a escola deve perspetivar o presente mas também o futuro próximo, visando a conquista de uma maior autonomia. O Projeto Educativo deve servir de fio condutor à atividade de todos os que nela trabalham. Assim, para além de definir toda a sua estrutura organizativa, deve afirmar-se como o fundamento para as opções da escola nas várias vertentes da sua atividade

- **Um modelo organizacional e funcional capaz de promover eficazmente a articulação e o trabalho de cooperação entre os órgãos de gestão e administração da escola, bem como das várias estruturas de gestão, coordenação e orientação educativas.** Todos os órgãos de gestão e administração da escola devem pautar a sua atuação pelo princípio do respeito e espírito de colaboração. Também as estruturas intermédias de coordenação e orientação educativa bem como todos os serviços da escola, devem estar pensadas, estruturadas e organizadas tendo em vista a gestão eficiente dos recursos disponíveis. Na sua organização e funcionamento devem ter contempladas condições para o trabalho colaborativo.
  
- **A promoção de rotinas de autoavaliação, reflexão e reformulação,** sistematizando a recolha, o tratamento e a divulgação da informação, aproveitando os resultados e as diversas intervenções externas para os processos de autoavaliação, implementando a mudança e as melhorias, tornando assim visíveis os seus efeitos. Criar mecanismos e processos para que a reflexão se faça com carácter sistemático e contínuo.

## **2. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS**

Este Projeto deve ser encarado como uma mera proposta de intervenção, numa realidade escolar que se pensa conhecer bem. Pretende ser uma orientação e um reconhecimento dos aspetos a melhorar, tendo como referência o momento presente e o desejo de implementar medidas que se considerem adequadas para responder aos problemas detetados.

As propostas de estratégias de intervenção baseiam-se nas dificuldades diagnosticadas pelos coordenadores e docentes que participaram neste trabalho de investigação em paralelismo com os pontos fortes e fracos apresentados no Projeto Educativo da instituição em estudo.

<b>PONTOS FORTES</b>	<b>PONTOS FRACOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Instituição atenta às exigências da sociedade global e promotora de uma educação de excelência.</li><li>▪ Cultura organizacional promotora das aprendizagens e da formação humana.</li><li>▪ Responsabilidade partilhada/interação da escola com a comunidade.</li><li>▪ Preocupação do órgão diretivo na organização e funcionamento dos serviços.</li><li>▪ Organização e planificação da prática pedagógica.</li><li>▪ Ação das estruturas pedagógicas no processo educativo.</li><li>▪ Relação pedagógica - interações indutoras dos valores e da cultura cívica.</li><li>▪ Promoção de metodologias de trabalho e estratégias conducentes ao sucesso escolar / envolvimento da comunidade educativa.</li><li>▪ Relação/comunicação Diretor de Turma – Encarregado de Educação.</li><li>▪ Novas instalações e equipamentos / Segurança.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Abertura da escola à emergência dos novos mandatos sociais.</li><li>▪ Mecanismos de informação /comunicação/divulgação entre os diferentes atores educativos.</li><li>▪ Otimizar os recursos humanos e materiais.</li><li>▪ Liderança e dinâmicas colaborativa.</li><li>▪ Cultura de exigência, rigor e responsabilização por parte da comunidade.</li><li>▪ Clima de trabalho para o sucesso escolar.</li><li>▪ Dinamização de atividades com o envolvimento da comunidade.</li><li>▪ Abertura da escola à comunidade e reforço das parcerias e protocolos.</li><li>▪ Práticas pedagógicas inovadoras tendo em vista as metas.</li><li>▪ Ação das estruturas educativas a potenciar oportunidades e minimizar ameaças.</li></ul>

**Tabela 9**-Extrato da Análise SWOT - Projeto Educativo da instituição em estudo- 2011-2014

DIAGNÓSTICO FEITO DURANTE O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	
ASPETOS FACILITADORES	DIFICULDADES NA OPERACIONALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"><li>Os aspetos facilitadores na operacionalização do Projeto Educativo são a existência de grupos bem definidos, os recursos da escola, o interesse da intervenção de outros grupos relacionados com a escola.</li><li>As pessoas estão abertas à mudança, desde que isso contribua para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a melhoria das suas práticas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Neste momento não existe o sentimento de pertença, de cultura de escola. Estão todos muito desmotivados...</li><li>Não sinto que haja esforço da escola para que se verifique concertação de estratégias.</li><li>O Projeto Educativo não ter por base o referencial geral dos professores.</li><li>Tudo tem a ver com a objetividade do projeto e a articulação com todas as orientações.</li><li>O Projeto Educativo não refere nem propõem qualquer tipo de estratégia de modo a serem atingidas as grandes opções ou prioridades.</li><li>As grandes metas e objetivos estão mais ou menos claros, a forma de os atingir é que não.</li><li>As estratégias são muito gerais e não têm como referência o trabalho das diferentes áreas.</li><li>O pouco que se faz é feito de forma inconsciente, porque o Projeto Educativo de um modo geral é qualquer coisa de tão vago, tão abrangente que não é difícil que qualquer das nossas práticas se adeque ao documento.</li><li>Nunca é sugerido o que se deve ou pode fazer, nas planificações e nas práticas para atingir os objetivos.</li><li>Os materiais a utilizar, têm como referencia os objetivos das disciplinas e não o que é refletido no Projeto Educativo.</li><li>Se não se planifica com base no Projeto Educativo, também não se faz a avaliação das planificações e das práticas.</li><li>Não se realiza trabalho colaborativo e não se efetua qualquer reflexão relativamente ao Projeto Educativo.</li><li>Os resultados das ações realizadas não são avaliados e interligados.</li><li>Não há articulação dos documentos orientadores nem entre as equipas de trabalho que tratam dos diferentes documentos.</li><li>A máquina é muito pesada, com muitos hábitos enraizados, pelo que é necessário alguém que pegue nas pontas, ligue-as e ponha os professores a mexer. É uma questão de liderança.</li></ul>

**Tabela 10-** Diagnóstico feito durante o trabalho de investigação

### **3. PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO**

Cada escola distingue-se das demais pelas características específicas que apresenta e pela forma como consegue delinear estratégias e organizar-se em torno de objetivos e metas que considera fundamentais. Esses objetivos devem estar objetivamente consubstanciados no Projeto Educativo, no Regulamento Interno e no Projeto Curricular de Escola que, contemplando as linhas orientadoras da sua concretização, devem suportar e ser a base de referência de todas as atividades propostas pelas estruturas de coordenação e supervisão educativa e por todos os professores através do Plano Anual de Atividades.

Assim, aos objetivos propostos no Projeto Educativo da instituição em estudo, entende-se oportuno acrescentar outros, no âmbito do trabalho desenvolvido e que estão diretamente relacionados com a aplicabilidade do próprio projeto.

As propostas de estratégias de intervenção apresentados em função dos respetivos objetivos não pretendem de forma alguma pôr em causa as estratégias definidas pela instituição em estudo mas sim reforça-las de modo construtivo e enriquecedor. As propostas de estratégias de intervenção baseiam-se, em parte, nas propostas de melhoria apresentadas pelos coordenadores que participaram neste trabalho de investigação e apresentam-se distribuídas por áreas de intervenção.

### A- Organização e gestão Escolar

O Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola são documentos nucleares na definição de qualquer estratégia de gestão. Assim, enquanto documentos de referência orientadores da atuação e funcionamento da escola, devem contemplar na sua conceção, uma participação alargada dos membros da comunidade escolar. A sua concretização deve ser devidamente acompanhada, avaliada e comunicada de forma a verificar a sua relevância e adequação ao contexto da escola e da comunidade em que se insere. É, pois, necessário a criação de mecanismos que propiciem a participação e o envolvimento da comunidade na vida da escola, bem como facilitar uma comunicação sistemática das boas práticas da escola.

Objetivos:	Estratégias:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar a participação crítica de toda a comunidade escolar na conceção e desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola</li><li>• Sistematizar a utilização da avaliação como forma capaz e eficaz de refletir e promover a melhoria;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar o processo de elaboração do novo Projeto Educativo da Escola com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Deve ser pedida uma reflexão a cada interveniente, numa discussão por grupos e departamentos de modo a que, a partir dos pontos fortes e os pontos fracos identificados e com base num ideal comum de escola (<i>o que somos, o que queremos ser</i>) se faça uma planificação e elaboração do documento.</li><li>• Divulgar à comunidade escolar os temas/áreas de intervenção em redor da qual devem ser projetados os documentos de base da atividade da escola para cada ano de referência.</li><li>• Planificar todas as atividades, letivas e não letivas, com base no Projeto Educativo;</li><li>• Promover para professores e funcionários momentos de reflexão e discussão de problemas educativos da escola e do sistema educativo em geral.</li><li>• Utilização sistemática de registos de avaliação em todas as atividades da Escola, permitindo uma correta autoavaliação e uma avaliação formativa que forneça informações relevantes e uteis que permitam uma melhoria do Projeto em desenvolvimento.</li><li>• Elaboração e divulgação do relatório final e elaboração de planos de ação subsequentes;</li></ul>

**B- Processo educativo e gestão de atividades pedagógicas**

A promoção do sucesso educativo e a concretização das metas de aprendizagem, procurando dar respostas à exigência de formação ao longo da vida, alcança-se se todas as estratégias e atividades a desenvolver com e para os alunos estiverem coerentemente articuladas numa perspetiva de atuação global determinada por fins comuns. As orientações sobre a operacionalização desta articulação devem partir da direção da escola e estar objetivamente definidas nos documentos que as suportam. Para a elaboração dos projetos curriculares de turma, não existe na escola qualquer base de referência que tenha em conta um perfil de competências dos alunos para cada ano /ciclo de estudos, definido a partir das competências essenciais de ciclo. De acordo com o mesmo princípio, também os projetos e atividades extracurriculares a desenvolver e a apoiar pela escola, terão de ser pensados e sistematicamente avaliados tendo em conta a sua abrangência e o seu contributo para a formação dos alunos no quadro dos objetivos e finalidades do projeto educativo.

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover a integração na perspetiva da formação integral dos jovens.</li><li>• Promover a articulação e coerência das estratégias a implementar no processo de ensino e aprendizagem.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definir em reuniões de departamento e grupo disciplinar, o perfil de competências do aluno por ciclo/ano de escolaridade que servirá de referência à elaboração do projeto curricular de escola e projetos curriculares de turma.</li><li>• Identificar em reuniões de departamento e grupo disciplinar, quais as competências chave a desenvolver para cada ano de escolaridade, tendo como base o diagnóstico de cada turma feito nos projetos curriculares de turma, e como meta o objetivo de atingir as competências identificadas para o ano/ciclo em causa.</li><li>• Elaborar, com a presença dos coordenadores de departamento, o projeto curricular de escola tendo em conta as opções que resultem do diagnóstico global das turmas e do perfil de competências definido previamente, articulando-o com os restantes documentos orientadores da atividade da escola.</li><li>• Diversificação das estratégias de avaliação, com compromissos concertados nos projetos curriculares de turma.</li></ul>

### **C- Planeamento**

Face ao novo quadro legal é necessário reorganizar toda a estrutura da escola. Assim a estrutura organizativa da escola, nomeadamente as estruturas de coordenação e orientação educativa, necessitam de ser pensadas e articuladas em função de uma efetiva capacidade de resposta à multiplicidade de situações decorrentes do contexto educativo da escola e de uma gestão eficaz e eficiente dos recursos. Para além da sua organização estrutural, é necessário que no planeamento do seu funcionamento, a escola seja capaz de promover efetivas condições de trabalho. Será necessário contemplar um espaço temporal sem atividade letiva para realização de reuniões de carácter sistemático ou, no caso de tal se revelar inviável, um espaço comum nos horários dos professores que compõem cada grupo de trabalho/estruturas. As reuniões sistemáticas deverão ser englobadas na componente de trabalho de escola, sempre que essas reuniões, por imposição legal, não possam ser contempladas como redução da componente letiva. Sem estas condições dificilmente se poderão criar equipas de trabalho eficazes.

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adequar a estrutura organizativa às necessidades da escola.</li><li>• Promover formas de cooperação entre departamentos, nos departamentos e entre ciclos e níveis de ensino, nomeadamente a troca e partilha de experiências, tendo em vista a reflexão sobre o desenvolvimento de competências, metodologias, estratégias de aprendizagem, materiais e recursos e avaliação, de modo a melhorar a qualidade do Ensino;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizar o horário de funcionamento da escola contemplando na distribuição do serviço e na elaboração dos horários espaço temporal para reuniões sistemáticas dos departamentos, conselhos de turma e outros grupos de trabalho.</li><li>• Promoção do diálogo e interação entre as diferentes estruturas educativas, no que respeita à elaboração das planificações e gestão curricular;</li><li>• Adoção, de forma sistemática, de formas de trabalho cooperativo e estratégias de aprendizagem cooperativa;</li><li>• Reuniões de trabalho e supervisão com professores com eventuais dificuldades na realização da sua prática letiva;</li><li>• Elaboração conjunta de documentos organizativos e de gestão escolar e educativa;</li><li>• Uniformização de terminologias, procedimentos e documentos de trabalho e registo;</li><li>• Elaboração de propostas de articulação de atividades entre as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, de acordo com a sua planificação anual;</li></ul>



<ul style="list-style-type: none"><li>• Aumentar a eficácia dos processos de avaliação no domínio da prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar e liderança.</li><li>• Fomentar a formação dos professores e de todos os agentes educativos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação partilhada de instrumentos de avaliação adequados para a recolha de informação e técnicas apropriadas para o seu tratamento;</li><li>• Uso periódico de instrumentos de autoavaliação;</li><li>• Utilizar o resultado da autoavaliação nos diferentes domínios, para ajustar a organização escolar e as práticas profissionais.</li><li>• Conhecer o percurso dos alunos, após terem saído da escola.</li><li>• Fomentar e facilitar, nos termos da Lei, a formação contínua dos docentes e agentes educativos, com vista a permitir uma continuação natural da formação inicial, não se reduzindo esta a uma heteroavaliação mas compreendendo igualmente a autoavaliação, incidindo sobre a totalidade das vertentes do complexo processo de formação (científico, pedagógico e social).</li><li>• Estabelecer protocolos com instituições de ensino superior que contribuam para a formação.</li></ul>
--	---

**Tabela 11-** Propostas de objetivos e estratégias de intervenção

## CONCLUSÃO

Este estudo, como qualquer trabalho de investigação, evidencia algumas limitações na tentativa de construção de um novo conhecimento. Neste sentido, é encarado como um caminho entre vários possíveis. Evidentemente, essa construção é circunscrita às conjecturas iniciais, ao recurso à metodologia da referencialização, aos instrumentos de recolha de dados, à essência e particularidade dos dados que foram recolhidos, que serão sempre influenciados pela subjetividade do olhar do investigador.

Apesar das suas limitações metodológicas, assumidamente, de abordagem qualitativa, este estudo não desacredita os objetivos perseguidos e confere à investigação legitimidade académica.

A representatividade desta investigação limita-se à escola alvo, não sendo plausível, pelo carácter do próprio estudo, a extrapolação dos resultados para outros contextos.

Terminada que está a apresentação, análise dos resultados deste estudo, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as conclusões do mesmo. Assim, opta-se por refletir nesta parte apenas sobre os pontos que parecem merecer uma reflexão mais detalhada.

Neste estudo pretende-se conhecer de que modo os professores, no seio dos seus departamentos, exercitam a sua profissionalidade em articulação com o Projeto Educativo da Escola onde lecionam e identificar os aspetos que podem facilitar ou dificultar a articulação entre as linhas orientadoras do Projeto Educativo e as práticas educativas, bem como facilitar ou dificultar a cultura de colaboração existente entre os professores para aplicação das mesmas, surgindo *hipótese geral*, que orientou todo o desenvolvimento deste projeto de investigação: ***“Será que o Projeto Educativo é o documento orientador da vida na escola?”***

Assim, quando se pretende compreender o que entendem os professores por Projeto Educativo de Escola, até que ponto conhecem o documento e as suas linhas orientadoras e até que ponto reconhecem a importância do seu contributo para a conceção deste instrumento, chega-se à conclusão que o seu conhecimento é superficial. A perceção sobre “um ideal” de Projeto Educativo existe (é um referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola), a sua importância é conhecida (documento central da planificação escolar, onde são indicados os objetivos formais e oficias da escola), as prioridades a definir estão identificadas (definição das

opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos bem como melhorar a disciplina e a segurança na escola), mas o documento parece não ser realmente conhecido (apenas uma minoria mostrou realmente conhecer a estrutura do documento, por ser fraco o envolvimento dos mesmos na sua conceção e essencialmente por não sentirem necessidade da sua utilização), nem trabalhado individualmente e em departamento (não parece ser utilizado pela maioria dos docentes porque ele não ser operacional, nem de fácil leitura ou compreensão).

*“...os projetos analisados são documentos que refletem, essencialmente, preocupações de carácter formal, elaborados por um grupo de docentes, não correspondendo, deste modo, à apropriação por parte dos atores educativos em geral, da ideia de que o projeto educativo também lhes pertence, e sobretudo que deles dependem as noções de mudança e inovação das práticas educativas”* Pereira (2004: 81).

Na generalidade das situações, os projetos educativos, elaborados por um grupo de docentes, refletem essencialmente preocupações de carácter formal,

*“...não correspondendo, deste modo, à apropriação por parte dos atores educativos em geral, da ideia de que o projeto educativo também lhes pertence, e sobretudo que deles dependem as noções de mudança e inovação das práticas educativas, pois estas não se operacionalizam simplesmente por determinação legal”* Pereira (2004:82).

Também quando se pretende compreender quais os aspetos que consideram mais relevantes na implementação do Projeto Educativo da Escola, até que ponto as suas linhas orientadoras influenciam as suas práticas educativas chega-se à conclusão que os docentes parecem revelar muitas dificuldades na sua operacionalização, não ajustando as suas práticas às estratégias de ação enunciadas no projeto, sendo este visto como um documento formal não afetando significativamente as práticas dos professores (estes parecem não o assumir como um instrumento de orientação para a planificação das práticas pedagógicas pois não se reveem no documento).

Este sentir permite localizar o Projeto Educativo na tipologia de Costa, como “*Projeto ritual legitimador*” - não se assume como instrumento central da ação educativa. Pelo contrário, existe a par de outros processos, pelo que dificilmente se articula, apresentando-se como essencialmente simbólico. Assim, o projeto educativo de escola não terá uma função instrumental e operatória, não sendo assumido pelos diversos atores educativos como orientador e vinculador.

*“...existência de um documento relativamente ao qual os atores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos e administrativos que esperam da escola uma imagem de qualidade e de eficácia e que veem neste documento um dos seus símbolos” Costa (2003a:94).*

Quanto ao modo como os Departamentos Curriculares procedem à implementação do Projeto Educativo de Escola, nomeadamente na planificação da prática letiva e de atividades parece verificar-se uma ausência de envolvimento dos professores pois as estratégias definidas no projeto são vagas e genéricas pelo que todas as estratégias utilizadas pelos professores se lhes adequam, sendo as práticas diárias realizadas com um **know-how** resultante da experiência docente e de forma espontânea e responsável.

*“é no interior do departamento curricular que deverão existir condições para que os professores, no processo de decisão e gestão curricular, que constitui o âmago do projeto educativo da escola, tomem decisões em relação às ambições da escola, às opções e prioridades, às aprendizagens e métodos, aos modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, à avaliação do resultado das opções tomadas” Roldão (1999:83).*

Os problemas detetados mantêm-se na sua generalidade, já que as poucas estratégias apontadas no Projeto Educativo parecem não se aplicar de forma consistente de modo a cumprir as prioridades definidas no início de cada ano letivo. A planificação e a preparação individual das práticas diárias prevalece ainda sobre o trabalho coletivo, sendo que a preocupação dos docentes parece ser, sem dúvida, o cumprimento dos programas nacionais com avaliação diferenciada em função dos alunos e dos conteúdos, não parecendo existir grande preocupação em utilizar as pedagogias diferenciadas e propostas em Projeto Curricular de Turma.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001 está implícito que se considera desejável a contextualização da ação educativa, adequando-a às características do meio envolvente e das escolas, às características das turmas que aí existam e às características dos alunos, implicando e tornando corresponsáveis o órgão de gestão e os professores, de acordo com o nível de conceção. Estipula o seguinte:

*“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá*

*ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”*

Atribui-se aos professores o estatuto de especialistas,

*“...o poder de decidir acerca do modo como desenvolve o seu trabalho”, “a capacidade de analisar e avaliar a ação desempenhada e introduzir-lhe ajustamentos – reflexividade” e “a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas.” Roldão (1999:18).*

Assim, o *projeto curricular* deveria ser uma adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve.

*“se a escola se define como instituição curricular, o projeto educativo de cada escola terá de ser essencialmente um projeto curricular, onde devem vir explicitadas quais as prioridades de aprendizagem que a escola deve assumir, no âmbito do core curriculum, bem como quais os modos de obter essa aprendizagem”.* Roldão (1999: 29)

Representa, em teoria, a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola, sendo o elo de ligação intermédio entre o currículo base e o Projeto Educativo da Escola, por um lado, e a planificação de atividades que cada professor prepara, por outro.

Mas serão os departamentos (como órgão intermédio de gestão) capazes de envolver os professores no processo de tomada de decisões? Da investigação destaca-se a falta de objetividade do projeto e ausência de articulação das estratégias de ação, bem como a falta de liderança e de capacidade para conseguir fazer essa articulação não se observando da parte dos responsáveis pela gestão e pelo projeto, sugestões concretas para que tais dificuldades sejam ultrapassadas.

Só um processo de construção e implementação do projeto educativo centrado na interrogação, na reflexão e na reconceptualização levará os professores,

*“...através da troca e das reflexões que resultam do debate e do confronto, a construir representações comuns, a utilizarem os mesmos conceitos e a encontrarem o fio condutor da ação pedagógica quotidiana e dos seus resultados”* Costa (2004:81).

As estruturas de organização da escola, nomeadamente os vários documentos orientadores (e as equipas responsáveis) estão desajustados entre si, não permitindo deste modo o desenvolvimento de práticas coordenadas entre docentes e entre departamentos.

Parece não existir permeabilidade entre os vários projetos orientadores das atividades, cada um é pensado, organizado e trabalhado individualmente, mas não de forma articulada. Esta escolha é muito significativa e vem de encontro àquilo que Hargreaves já tinha estudado, pois compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.

*“...por vezes, as estruturas existentes podem obstruir a emergência de culturas docentes vigorosas. Todas as culturas assentam em estruturas de algum tipo e, se tais estruturas forem esmagadoramente obstrutivas, podem necessitar de ser modificadas, de modo a permitir o crescimento de culturas melhores”.* Hargreaves (1998:229)

As reuniões de departamento e de grupo não são encaradas, pelos professores, como momentos efetivos de trabalho colaborativo, antes como situações formais de coordenação e de controlo do seu trabalho.

*“...apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas.”* Pereira (2004:153).

A reflexão no departamento em torno dos documentos parece ser infrutífera pois os docentes têm uma participação reservada ou mesmo ausência de participação, mostrando-se no entanto recetivos a novas estratégias, desde que estas contribuam para o sucesso dos seus alunos, sendo esse envolvimento maior se for realizado em conjunto com os outros docentes.

A não participação de alguns inquiridos é, no entanto, uma forma indireta de participação pois a participação ou a não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os atores se situam na organização.

*“....quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação”.* Alves Pinto (1995:160)

Estas constatações reforçam a posição de Lima (2002), quando refere que, no interior dos departamentos e dos grupos disciplinares, se podem encontrar “vários patamares de atividade colegial”, coexistindo, por vezes, “um núcleo duro de membros que são colegialmente ativos” com outros elementos que enveredam por uma “matriz individual”.

*“E é em função desta situação que reafirmo a importância dos professores, na sua formação, se prepararem para a recontextualização das diretrizes nacionais e para a aprendizagem de trabalho pedagógico num diálogo intercultural”.* Leite, Carlinda. (2006: 81)

Isto pode significar que os Departamentos Curriculares são capazes de envolver os professores no processo de tomada de decisões e participação em ações e reflexões desde que seja para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos, e que lhes sejam dadas condições, nomeadamente tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalhem em conjunto com os seus colegas. Em estudos realizados, o fator tempo é normalmente referenciado, a sua falta para partilha de ideias e dúvidas leva ao isolamento e ao individualismo.

Constata-se também que o trabalho individual ainda é muito significativo e prevalece face ao trabalho coletivo pelo que, a reflexão no departamento sobre a relação entre as atividades desenvolvidas e os documentos orientadores é muito superficial,

*“...podendo os professores centrar-se em atividades muito seguras, como a partilha de recursos, materiais e ideias, ou na planificação conjunta de unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem refletir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respetivas práticas, perspetivas e pressupostos”* Hargreaves (1998:219).

Este cenário “individualista” é aceite, quer por parte dos professores mais novos, como mecanismo de proteção contra as incertezas, as contradições e as inseguranças, quer por parte dos professores mais experientes, que não se sentem estimulados para se envolverem em trabalhos de colaboração.

*“No plano estrito das orientações para a ação, podemos afirmar que os departamentos curriculares terão aparecido com o intuito de operacionalizar uma perspetiva mais integradora do currículo, contribuindo para a emergência de uma nova “mentalidade curricular” que visa ultrapassar a cultura organizacional escolar baseada na especialização disciplinar, necessariamente fragmentadora”* Pereira (2004:145).

Contrariando as conceções de maior participação e colaboração dos professores na tomada de decisão, preconizadas pelo movimento de descentralização e autonomia das escolas, não se verificam no interior dos departamentos momentos efetivos de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas.

*“...não há uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais”* Pereira (2004:153).

Todavia, no contexto atual, reconhece-se que os departamentos são assumidos como

*“...órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas curriculares”* Pacheco (2006:83).

O conceito de participação está associado a uma conceção da escola como democracia.

*“Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor”* Santos Guerra (2002:78).

Na perspetiva de uma escola democrática, a participação implica o diálogo permanente, o debate aberto, o controlo das decisões e capacidade crítica efetiva por parte dos professores.

*“O conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder”* Lima (1992:127)

A participação é, desta forma, uma ação social que se vincula à tomada de decisões da instituição. Através da participação na organização escolar, os atores educativos intervêm de uma forma ativa nas decisões e ações relacionadas com a atividade educativa.

O projeto educativo da escola, ao apresentar-se como um instrumento de “planificação da ação educativa” e de “construção da identidade própria de cada escola”, remete-nos para a necessidade da participação crítica e criativa, da comunidade educativa, e, em concreto, dos professores.

Finalmente quando se pretende compreender se é realizada a reflexão e avaliação do Projeto Educativo, chega-se à conclusão que estas são muito reduzidas pois parece que os docentes se preocupam apenas em refletir e avaliar os resultados das práticas letivas e pedagógicas diretas. A reflexão parece incidir essencialmente sobre o resultado dos alunos, sobre as estratégias a desenvolver para a sua melhoria, e embora este seja um dos objetivos definidos no projeto educativo, a reflexão que se faz parece não o ter como base.

*“a colaboração que atravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas, territorialidades competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente”* Hargreaves, (1998:20).



Também a avaliação da concretização do projeto no seu todo parece não ser feita pois, como foi referido anteriormente, os docentes não o têm em conta nas suas práticas. Porém, na avaliação discriminada das metas propostas no projeto, parecem os docentes terem diferentes perceções quanto ao seu grau de concretização, sendo a utilização das novas tecnologias nas salas de aula bem como o melhoramento da estrutura de funcionamento das salas de estudo e dos mecanismos de vigilância e controle no espaço escolar melhorias a destacar pois parecem possibilitar novas formas de informação e transmissão de saberes bem como de segurança no espaço escolar, que permitem, direta ou indiretamente, melhorar os resultados escolares dos alunos. Porém, a constatação da concretização de metas pontuais não implica que seja feita a avaliação do Projeto Educativo.

A ausência de avaliação no seu todo parece ser dificultada pelo facto de exigir um profundo e consistente conhecimento do projeto e de todo o processo subjacente ao seu funcionamento, conhecimento esse que parece não existir. Os docentes mostram não conhecer os *instrumentos de avaliação* bem como os *critérios de apreciação* que servem de referência ao funcionamento e concretização do projeto. Para que essa avaliação se concretize é necessário que se verifique, a coerência (relação entre o projeto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e a eficácia (relação entre a ação e os resultados) do desenvolvimento do projeto.

*“Esta fase, com tendência para ser esquecida ou menosprezada, é um momento fundamental, quer como requisito imprescindível na prestação de contas da autonomia; quer, como fator de correção sistemática ao longo do processo em ordem a uma adequação entre a prática e os objetivos previamente traçados, de modo a tornar o projeto operativo”* Costa (1994:50)

Como conclusão geral pode reafirmar-se que a conceção e desenvolvimento do projeto educativo é um processo de implicação de pessoas que, em coletivo, efetuam um questionamento crítico do status quo da escola, decidem sobre soluções de continuidade ou de mudança e avaliam as consequências das suas decisões. Desta forma, a conceção, gestão e avaliação do projeto educativo desenvolve-se, através de um processo continuado e contínuo de reflexão *sobre, na e pela* escola (Roldão, 2000) de modo a cumprir uma missão.

Para que esta conceptualização de projeto educativo tenha sucesso, é necessário que o professores se assumam como “práticos reflexivos”, isto é, como sujeitos que mantêm um diálogo de reflexão, numa conversação dialética, constante e profunda, que permite experimentar, questionar, agir e reformular, em espiral permanente.

Contudo, a investigação mostra que a cultura de escola e as condições de trabalho condicionam a forma como os professores conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática, com consequências na sua aprendizagem profissional e no desenvolvimento e aprendizagem da escola, como escola reflexiva.

Para finalizar, parece importante referir algumas considerações sobre o estudo tendo em conta a metodologia adotada. O delinear da investigação segundo um modelo de estudo de caso mostrou-se adequado uma vez que se pretendia compreender e analisar as condições contextuais e não apenas o fenómeno em estudo. Deste modo, tendo a investigação sido centrada no modo como os professores, no seio dos seus departamentos, exercitam a sua profissionalidade em articulação com o Projeto Educativo da Escola onde lecionam, a abordagem qualitativa possibilitou o estudo em profundidade dos significados atribuídos pelos professores a esse processo, bem como, permitiu ligar esses significados a um contexto particular onde os professores se encontram, e avançar pistas sobre as condições facilitadoras e os bloqueios ou constrangimentos ao processo. A utilização de diversas fontes de informação permitiu-nos otimizar a compreensão do caso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AFONSO, Natércio. (2005). – *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA, p.19; 70; 71
- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (2000). “A *Investigação nas Ciências Sociais*” (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença, p.19, 21,22,37
- ALVES PINTO, Conceição (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Lda.p.160-167
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora, p.19
- BARDIN, Laurence (2007). “*Análise de conteúdo*” 5ª Edição, Lisboa: Edições 70, Lda, p.95-101
- BARROSO, João (1998) “AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS: QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?” Actas do Seminário A Territorialização das Políticas Educativas, p.4
- BARROSO, João (2005). “*Políticas Educativas e Organização Escolar*”. Lisboa, Universidade Aberta, p. 55-76, 125,127,128
- BELL, Judith (2004). “*Como realizar um projecto de investigação*” (3ª ed.). Lisboa: Gradiva. P.107
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- BOUTIN, Gerard; GOYETTE, Gabriel; HERBERT, Michelle (2008). “*Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*”. 3ª Edição, Instituto Piaget p. 160
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, p.16-20
- CANÁRIO, Rui (1992). “*Inovação e projecto educativo de escola*”. Lisboa: Educa Organizações, p.12
- CARDONA, Maria João (2008). “*Para uma Pedagogia da Educação Pré-escolar: Fundamentos e Conceitos*” in CARDONA, Maria João e MARQUES, Ramiro (coord.) “*Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*”, Edições Cosmos
- CARIDE GÓMEZ, José; MEIRA CARDEA, Pablo (1995) – “*A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa*”. In: CARVALHO, A. et all (Org.) – *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, p.138-139.

- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação - guia para Auto- Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p.184
- CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (2001). *Projecto Educativo*. 4.º Ed. Lisboa: Edições Afrontamento. p.18-20; 32,51,52,66,104,152
- CARVALHO, Renato (2006) "*Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*", in Revista Ibero-americana de Educación, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>>[consulta: 18 Junho 2010]
- CASTRO, Engrácia (1995) "*O Director de turma nas escolas portuguesas – o desafio de uma multiplicidade de papéis*". Porto, Porto Editora, p.129, 135
- COSTA, Jorge Adelino (1994) *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora, p.10, 27, 28, 31, 50
- COSTA, Jorge Adelino (2003a). "*O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*". 2ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.p.33, 40, 56, 71-94, 75, 82, 90
- COSTA, Jorge Adelino (2003b). "*Imagens organizacionais da escola*". 3.º ed. Porto: Edições Asa. p. 14,15,49, 61, 78, 106
- COSTA, Jorge Adelino (2003c). "*Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*". Revista Educação e Sociedade, vol. 24 nº 85, pp. 1319-1340. <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf> >[consulta: 10 maio 2010]
- COSTA, Jorge Adelino (2004). "*Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado*". Revista Portuguesa de Educação, vol. 17 nº 2. Braga: Universidade do Minho, pp. 85-114, 87, 88, 94
- COUTINHO, Clara; CHAVES, José Henriques (2002). "*O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*". Revista Portuguesa de Educação, vol. 15 nº 001. Braga: Universidade do Minho, p. 221-243, 228, 238
- DAY, Christopher (2001). "*Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*". Porto: Porto Editora, p.117
- FORMOSINHO, João, (1998) "*Organizar a Escola Para o Sucesso Educativo*" in CRSE, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, GEP, Lisboa, p.26
- FREITAS, Cândido Varela de (1997). "*Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.p.6,8
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2001). "*Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*" Porto: Porto Editora, p.18-36: 83-103

- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (2005). “*O Inquérito*” (4ª edição). Oeiras: Celta Editora p.66
- GRILO, Eduardo Marçal e outros (2005) “*A Autonomia das Escolas*”. Textos da Conferencia Internacional a Autonomia das Escolas, 2ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, p.266
- HARGREAVES, Andy (1998), “*Os professores em tempos de mudança*”, Lisboa: Macraw Hill de Portugal, p.17, 108, 192-242, 279
- HARGREAVES, Andy (2003) – “*O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*”. Porto: Porto Editora, p.25-26
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. (2009). “*Investigação por questionário*”. 2ªEdição Lisboa: Edições Sílabo, p. 94, 95, 165
- KROEBER, A. L., Kluckhohn [http://varenne.tc.columbia.edu/hv/clt/and/culture\\_def.html](http://varenne.tc.columbia.edu/hv/clt/and/culture_def.html) [consultado a 10/05/2011]
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001). “*Projectos Curriculares de Escola e de Turma*”. Porto: Edições Asa, p.16, 17
- LEITE, Carlinda (2003). “*Para uma escola curricularmente inteligente*”. Porto: Edições ASA,p.81, 97,113
- LEMOS, Jorge; SILVEIRA, Teodolinda (1999); “*Autonomia e Gestão das escolas, Legislação anotada*”, Porto Editora, Porto p. 33
- LEMOS, Jorge; SILVEIRA, Teodolinda (2003). “*Autonomia e Gestão das Escolas*”. Porto: Porto Editora p. 8
- LIMA, Licínio. (1992). “*A Escola como organização e a participação na organização escolar*”. Braga: Universidade do Minho. p.176-194
- MACEDO, Berta (1995). “*A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p.113, 119
- NÓVOA, António (1992) “*Formação de professores e profissão docente*”. In: “*Os professores e a sua formação*”. NÓVOA, A. (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, p.13-33.
- PACHECO, José Augusto; MORGADO, J. (2002). “*Construção e avaliação do projecto curricular de escola*”. Porto: Porto Editora, p.21, 40, 81
- PEREIRA, F. ; COSTA, N. ; MENDES, A. (2004). “*Colaboração docente na gestão do currículo- o papel do departamento curricular*”. In: Costa J.; Neto-Mendes A.;Andrade, A.; Costa, N. (ed.), “*Gestão Curricular percursos de investigação*”.Aveiro: Universidade de Aveiro, p.81, 82, 153

- PERRENOUD, Philippe (1994) – “A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores” In: PERRENOUD, P. – “A Escola e a Mudança”. Lisboa: Escolar Editora, p. 154.
- PINTO, JORGE (1998.) “A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências” Revista @do DEB nº 4 do DEB/ME
- DRUCKER, Peter [http://www.strategia.com.br/Estrategia/estrategia\\_corpo\\_capitulos\\_missao.html](http://www.strategia.com.br/Estrategia/estrategia_corpo_capitulos_missao.html)  
[consultado a 10/03/2010]
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). “Manual de Investigação em Ciências Sociais”. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva. P.17, 31, 193, 228, 228
- ROLDÃO, M<sup>a</sup> do Céu (1999). “Gestão curricular, Fundamentos e Práticas”, Lisboa: ME/DEB, p.18, 25, 44
- ROLDÃO, M. C. (1999). “Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas em análise”. Porto: Porto Editora.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2002). “Os desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola”. Porto: Porto Editora. P.187
- SARMENTO, M. (1998). “Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno”. In Fernando Diogo (Org.) e Manuel Jacinto Sarmento, “Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas”. Cadernos Pedagógicos, n.º 37. Porto: Edições Asa.
- TEIXEIRA, Manuela (1995) “O professor e a escola. Perspectivas organizacionais”. McGraw - Hill de Portugal.p.162
- TEIXEIRA, Sebastião (2005). “Gestão das Organizações”. Lisboa, Mc Graw Hill, p. 123-200

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- ♦ Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Base do Sistema Educativo;
- ♦ Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas;
- ♦ Despacho 8/SERE/89- Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos
- ♦ Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio - Regime de direção e gestão das escolas;
- ♦ Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho - Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação;
- ♦ Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro - Regime jurídico da formação contínua de professores;
- ♦ Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime Autonomia e Gestão das Escolas;
- ♦ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Gestão Flexível do Currículo;
- ♦ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- ♦ Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de Janeiro - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário;
- ♦ Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia.
- ♦ Decreto Regulamentar n.º 26/2012 – Avaliação de desempenho
- ♦ Decreto-Lei n.º 41/2012-Estatuto da Carreira Docente

## **ANEXOS**



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1 – Carta à Directora -----	107
ANEXO 2 – Carta aos Coordenadores-----	108
ANEXO 3 – Guião da Entrevista -----	109
ANEXO 4 - Transcrição das entrevistas -----	110
ANEXO 5 – Questionário -----	122
ANEXO 6 – Respostas ao Questionário -----	126
ANEXO 7 – Entrevistas – Selecção das Categorias -----	137
ANEXO 8- Análise da Legislação -----	144
ANEXO 9 -Estratégias de ação – Projeto Educativo 2010-2011 -----	147
ANEXO 10 – Áreas de Intervenção – Projeto Educativo 2011-2014 -----	152
ANEXO 11 - Estratégias de ação – Projeto Educativo 2011-2014 -----	153

## **ANEXO 1 – CARTA À DIRECTORA**

Exma. Senhora Diretora

Maria do Carmo Braz, professora do quadro de nomeação definitiva, do Grupo de Recrutamento 510, da Escola Secundária X em Santarém, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração Educacional, na Escola Superior de Educação de Santarém, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “*As implicações do Projeto Educativo nas práticas letivas e nas atividades da escola*”, orientado pela Professora Doutora Maria João Cardona.

Tratando-se de um Estudo de Caso, solicita autorização para a recolha de dados, nomeadamente a análise de documentos (Regulamento Interno, Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola). Solicita também autorização para desenvolver, durante os meses de Abril e Maio de 2011 um inquérito na forma de questionário on-line, a uma amostra aleatória de docentes.

Agradece a melhor atenção de V. Ex.<sup>a</sup> para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Santarém, 22 de Março de 2011

## **ANEXO 2 – CARTA AOS COORDENADORES**

Caro(a) Colega Coordenador de Departamento

Maria do Carmo Braz, professora do quadro de nomeação definitiva, do Grupo de Recrutamento 510, da Escola Secundária X em Santarém, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração Educacional, na Escola Superior de Educação de Santarém, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “*As implicações do Projeto Educativo nas práticas letivas e nas atividades da escola*”, orientado pela Professora Doutora Maria João Cardona.

Para a realização deste estudo é fundamental a colaboração dos senhores coordenadores, dando a conhecer as suas opiniões acerca da temática em estudo.

Posso assegurar, desde já, que não será mencionado em circunstância alguma a identificação dos professores entrevistados para o estudo. Também é garantida a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas. Reafirmo a importância da participação do(a) colega, enquanto entrevistado, sendo esta decisiva para a concretização deste projeto.

Com os melhores cumprimentos,

Santarém, 22 de Março de 2011

### ANEXO 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA

QUESTÕES
<b>Objetivo</b>
<b>Constatar as percepções e representações dos coordenadores no que refere ao processo de conceção e implementação do projeto educativo da escola</b>
1. Qual a sua opinião sobre o documento Projeto Educativo da Escola? Quais as motivações subjacentes à conceção e gestão do projeto?
2. Qual o grau de participação e formas de interação dos professores na conceção e gestão do Projeto Educativo?
3. Considera que existe uma relação do Projeto Educativo com os restantes documentos orientadores da escola?
4. De que modo o nosso Projeto Educativo pode assumir um papel estratégico?
5. Qual o processo que considera mais adequado para a conceção do Projeto Educativo? E para a gestão e avaliação?
6. Quais os aspetos facilitadores e/ou dificuldades sentidas na operacionalização do Projeto Educativo?
7. Se tivesse que operacionalizar o Projeto Educativo que estratégias utilizaria? Porquê?
<b>Objetivo</b>
<b>Constatar as percepções e representações dos coordenadores no que refere às formas de interação e de reflexão entre os professores no quadro do projeto educativo da escola</b>
8. Considera que se desenvolve nos departamentos trabalho colaborativo e reflexivo face ao Projeto Educativo?
9. Como é que os problemas apontados no Projeto Educativo são trabalhados pelos diversos professores? Porquê?
<b>Objetivo</b>
<b>Constatar as percepções e representações dos coordenadores no que refere aos efeitos do projeto educativo da escola nas práticas dos professores</b>
10. Na sua opinião de que forma o Projeto Educativo influencia as práticas dos professores?
11. As planificações e materiais a utilizar têm em conta os objetivos e finalidade do Projeto Educativo?
12. As estratégias utilizadas no contexto da prática letiva estão de acordo com as estratégias de intervenção apontadas no Projeto Educativo?
13. Considera que os professores fazem a avaliação das suas práticas face ao Projeto Educativo? Porquê?

#### ANEXO 4 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Objetivo do seguinte conjunto de questões: Constatar as percepções e representações dos coordenadores no que refere ao processo de conceção e implementação do projeto educativo da escola;				
<b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Qual a sua opinião sobre o documento Projeto Educativo da Escola?</i>	<p><b>Professor A:</b> É um documento imprescindível para a regulação e orientação do trabalho a realizar,</p> <p>Apesar de achar o documento do Projeto Educativo da nossa Escola demasiado extenso levando a alguma dificuldade de consulta.</p>	<p><b>Professor B:</b> Penso que <u>o PEE é um instrumento da escola que foi concebido com vista no trabalho de uma pequena equipa, embora tenha nascido por determinação “superior”.</u></p> <p><u>Trata-se de um documento que serve de referência a uma avaliação externa, esta é a principal motivação para a importância que lhe é dada.</u></p> <p>Penso, no entanto, que <u>o PEE deveria ser de facto, o elemento referência e orientador do trabalho da escola, representar a ideologia da escola, o que não acontece.</u></p> <p>Deveria ser <u>um documento para o qual se olhasse, quando necessário, para ajudar o trabalho da escola.</u></p> <p>Penso que devido a não ser sentida a sua necessidade ele não reflete a conceção pois tem uma boa contextualização mas <u>não reflete uma ação dinâmica dos intervenientes da escola.</u> Também porque <u>a sua elaboração é feita um pouco por modas e não com a preocupação primeira do que é o ideal da escola.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> <u>O PEE é o esqueleto da forma como a escola pode orientar o seu trabalho durante um período de tempo.</u></p> <p>Penso que de forma geral, a maioria dos professores sabe que é um documento importante, fundamental, mas o seu trabalho não é norteado nesse sentido. <u>Não sabemos adequar as nossas práticas com as linhas mestras do PEE.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> <u>O PEE da escola tem sido desde sempre um documento muito extenso, de difícil leitura e difícil utilização.</u></p> <p><u>O PEE deve ser um documento mais estruturado, mais conciso e ter só as linhas orientadoras do funcionamento da escola.</u></p> <p><u>Não deve ser tão extenso e com tanta filosofia. É pouco operacional e dá pouca margem de manobra para as pessoas verem o que é a escola.</u></p>

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Qual o grau de participação e formas de interação dos professores na conceção e gestão do Projeto Educativo?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> Todos os professores colaboram na avaliação da Escola, <u>na conceção é formada uma equipa de trabalho para esse efeito.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> <u>Penso que o PEE teve e tem pouca participação dos professores em geral pois só intervêm a nível de inquéritos que são realizados/concebidos por um pequeno grupo que está encarregue de atualizar o PEE.</u> Por isso acho que está já orientado para esse grupo de trabalho.</p> <p>Relativamente à interação entre os professores que leve <u>a uma dinâmica na realização do PEE, penso que é muito ténue, o que se observa analisando o PEE.</u></p> <p>O mesmo acontece na gestão do PEE que nunca sofre uma verdadeira avaliação e nunca é supervisionado, talvez por não refletir a vida da escola.</p>	<p><b>Professor C:</b> Em todas as escolas por onde estive nunca senti uma participação muito ativa na conceção e gestão do PEE.</p> <p><u>Penso que todos temos a noção da necessidade da existência de um PEE, da necessidade de participação e articulação com todos os elementos da escola,</u> mas não o conseguimos fazer.</p> <p><u>A participação é pouca, para não dizer nenhuma,</u> e a interação entre os professores na conceção e gestão do PEE também é nenhuma.</p> <p>Passa no essencial por órgãos de coordenação e pela direção e muitas pessoas nem sabem quais são as linhas mestras do PEE.</p> <p><u>Não está presente nas nossas práticas. Devia estar mas não está. É a tal operacionalização que não sabemos fazer</u></p>	<p><b>Professor D:</b> <u>Faz-se um inquérito à comunidade e a participação na conceção fica por aqui.</u></p> <p><u>É a coordenação que o faz e que o gere, daí haver pouca interação dos professores com o documento, tanto na conceção como na sua gestão. Penso que a maioria dos professores não conhece o PEE.</u></p>
--	---	--	--	--

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b>  <i>Considera que existe uma relação do Projeto Educativo com os restantes documentos orientadores da escola?  Com o Plano Anual Atividades os Projetos Curriculares de Escola e de Turma?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> <u>Sim</u></p>	<p><b>Professor B:</b> <u>Existe uma relação entre o PEE e o PAA no que se refere às atividades regulares. Mas penso que o “encaixe” é feito de forma inversa daquilo que seria de esperar, ou seja, o PAA existe mas não está orientado pelo PEE.</u></p> <p>Relativamente ao PCE, este também não está verdadeiramente articulado, porque apresenta o que é feito a nível de planificação geral de cada disciplina, mas não está subordinado ao PEE. O mesmo se passa a nível do PCT. <u>Cada documento é pensado, organizado e trabalhado individualmente, mas não de forma articulada.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> Sim, tentamos nas próprias atividades propostas para o PAA, ver se estão ou não de acordo com as linhas do PEE, mas penso que não se deixa de realizar qualquer atividade pelo facto de não estar ao “serviço” do PEE. <u>Relativamente ao PCE e PCT, penso que não existe relação visível. A distância entre os documentos é muito grande,</u></p> <p>não sabemos bem o que é um PEE e muito menos sabemos bem o que é um PCE e um PCT.</p> <p>Sou muito negativo pois penso que não sabemos bem o que são e para que servem verdadeiramente todos estes documentos. Em teoria eles são necessários, mas nós não os sabemos operacionalizar.</p> <p>Fazem-se dossiers enormes, bonitos, mas que morrem no final do ano; <u>fazem-se compilações de documentos que no final não são avaliados e cuja relação entre si não existe.</u></p> <p>Portanto, <u>se existe relação entre o PEE, o PCE e o PCT ela é casual.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> Em relação ao PAA, temos de ver a seguinte perspetiva, as atividades quando são idealizadas e planificadas não são pensadas para responder às grandes opções do PEE, não têm esse objetivo, pelo contrário, <u>quem organiza o PAA é que as tenta encaixar, enquadrar nessas grandes opções.</u></p> <p>O PAA é um documento que vai consubstanciar o PEE, este será a ideologia da escola e o PAA é a concretização do ideal de escola.</p> <p>Não está clarificado junto dos professores que quando se planifica uma atividade deve ter-se em conta os conteúdos programáticos mas também se deve ter em conta que ela é importante para atingir e cumprir as grandes opções e objetivos do PEE.</p> <p><u>O PEE também não está suficientemente articulado com o PCE e muito menos com os PCT.</u></p> <p>Os PCT na nossa escola não funcionam de todo. <u>Um dos problemas da escola é que não há articulação entre as equipas de trabalho que tratam dos diferentes documentos.</u></p> <p>São equipas distintas que trabalham isoladamente, paralelamente e não existem pontes entre o seu trabalho, não se verifica articulação e complementaridade.</p>
---	---------------------------------------	--	---	--

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>De que modo o nosso Projeto Educativo pode assumir um papel estratégico?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> <u>É através do PEE que se define ações de intervenção, de forma a se conseguir os objetivos estratégicos como aumento da motivação, melhoria dos resultados quer da CIF quer dos exames nacionais, diminuir comportamentos de indisciplina, etc.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> <u>O PEE pode assumir um papel estratégico desde que reflita a perspetiva que os elementos integrantes têm da escola, o que desejam dela e como o pretendem fazer</u></p>	<p><b>Professor C:</b> Sem dúvida que pode. <u>Pode no dia em que nós começarmos a formar os nossos alunos para a realidade desta cidade, desta região, e não para uma realidade alheia, nacional e abstrata.</u></p> <p>Educar e formar para que a comunidade possa integrar os alunos. A sociedade pede um perfil aos alunos e a escola prepara-os de outro modo, com outro perfil. É necessário ouvir todas as partes para aferir quais as competências necessárias para os alunos, de forma a poderem ser integrados na comunidade.</p>	<p><b>Professor D:</b> Está a ser realizado o novo PEE e <u>espero que este (novo PEE) seja realmente uma coisa nova, que responda às exigências da comunidade, apresentado de forma objetiva, sucinta e de fácil interpretação.</u></p> <p>Um documento que demonstre de forma clara a ideologia, o ideal da escola, o que se pretende fazer e como fazer.</p>
--	--	--	---	---



<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Qual o processo que considera mais adequado para a conceção do Projeto Educativo? E para a gestão e avaliação?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> Penso que a metodologia que tem vindo a ser utilizada é a adequada <u>através de uma auscultação prévia à comunidade escolar, e com base nessa avaliação proceder-se então à conceção do PEE.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> O PEE deve ser construído com base num ideal comum de escola, <u>em que se peça uma reflexão a cada interveniente, numa discussão por grupos e por áreas de análise e de seguida uma planificação do documento e a sua elaboração no sentido de apresentar uma linha condutora de atuação.</u></p> <p><u>Deve ser feita uma avaliação por período (por um grupo de trabalho) e apresentados os resultados à comunidade</u></p>	<p><b>Professor C:</b> <u>A conceção e gestão do PEE resume-se aos órgãos de coordenação e à direção e o resto da comunidade não sabe quais são as existentes linhas mestras do PEE nem contribui para as futuras.</u></p> <p>Não está presente nas nossas práticas. Devia estar mas não está. É a tal cultura de escola que não existe ou não que não é visível. <u>Não sei como se pode fazer a comunidade participar nesta conceção e gestão, não pode ser uma imposição, tem de ser sentida por todos, todos têm de sentir que a sua contribuição é válida e útil.</u></p> <p>Não é fácil conseguir pois ainda não se sabe muito bem o que é um PEE.</p> <p>Se não tivermos o sentido de pertença, dificilmente conseguimos articulá-lo com as práticas diárias, operacionaliza-lo.</p> <p>Para se fazer a avaliação do PEE há que ver se os pontos fortes se mantêm e os pontos fracos foram melhorados.</p> <p>Para isso está o Observatório da Qualidade a fazer um levantamento de modo a poder ser feita a avaliação da exequibilidade do PEE. Penso que estamos no bom caminho, espero que em breve se tenha o feedback e se saiba o que queremos para o PEE.</p>	<p><b>Professor D:</b> <u>Deve sempre ser auscultada a comunidade educativa.</u></p> <p>Será a partir dos inquéritos feitos pelo Observatório da Qualidade, onde são diagnosticados os pontos fortes e os pontos fracos que penso estarão lá evidenciados. De qualquer modo não é através dos inquéritos que se envolve a comunidade educativa. Não sei como se poderá motivar as pessoas, inclusive apenas cerca de 50% dos inquéritos foram respondidos. <u>Falta algo que faça as pessoas terem gosto pela participação e pela envolvimento.</u></p> <p><u>Neste momento não existe o sentimento de pertença, de cultura de escola. Estão todos muito desmotivados, professores e funcionários, não há gosto por fazer brilhar. Até os alunos não sentem gosto nem o privilégio pelo facto de terem uma escola com novas instalações.</u></p>
--	--	---	---	--

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Quais os aspetos facilitadores e/ou dificuldades sentidas na operacionalização do Projeto Educativo?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> Penso que uma das dificuldades que temos sentido está relacionada com a <u>resistência de alguns elementos da comunidade educativa em se empenharem nas ações (poucas) que o PEE prevê.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> <u>Os aspetos facilitadores na operacionalização do PEE são a existência de grupos bem definidos, os recursos da escola, o interesse da intervenção de outros grupos relacionados com a escola.</u></p> <p>As dificuldades sentidas são o número de intervenientes, a <u>articulação entre os mesmos, o que pretende a instituição centralizada e a escola, o que pretende cada grupo de intervenientes.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> <u>As dificuldades são muitas, temos cada vez menos condições, o que não justifica tudo.</u></p> <p>Quanto aos recursos humanos, professores essencialmente, <u>penso que as pessoas estão abertas à mudança, desde que isso contribua para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a melhoria das suas práticas.</u></p> <p>Doutro modo não vejo como se possa por em prática qualquer projeto. <u>Tudo tem a ver com a objetividade do projeto e a articulação com todas as orientações.</u> Penso que se o documento for mais simples, mais objetivo, torna-se mais fácil operacionalizar e ver as melhorias.</p> <p>Se for um documento enorme, uma tese, não vamos chegar a lado nenhum. Tem de ser um documento simples, que seja entendível por todos e onde todos se possam rever e enquadrar.</p>	<p><b>Professor D:</b> As dificuldades sentidas na operacionalização do PEE são, desde logo, o desconhecimento do documento e o facto de ele não estar suficientemente apelativo e adequado às pessoas. <u>Se não se conhece uma ferramenta não se pode usá-la nem operacionalizá-la.</u></p> <p>O PEE tem de ser sentido por todos, não apenas pela equipa que o constrói. <u>As grandes metas e objetivos estão mais ou menos claros, a forma de os atingir é que não.</u></p> <p>Existe também uma grande confusão com o facto de estar a ser feita em simultâneo a autoavaliação da escola, pelo que existiu fricção entre as equipas que trataram dos dois documentos pois foram “abandonados” os objetivos do PEE e valorizadas as prioridades menos positivas detetadas na autoavaliação. Esta simultaneidade acabou por enfraquecer o PEE e as metas e opções foram postas em segundo plano. As linhas de ação, os pontos fracos e as medidas a adotar do processo de autoavaliação deviam ter sido enquadradas e encaixadas no PEE. <u>Mas os dois processos funcionam sempre em paralelo, geridos por equipas distintas.</u></p> <p>Este inquérito que foi agora apresentado pelo Observatório da Qualidade aponta para pontos fracos que já tinham sido detetados à 6 ou 7 anos e para os quais nada foi feito. Os problemas são os mesmos, não foram corrigidos ou melhorados. Muito facilmente identificamos os pontos fracos, <u>em termos filosóficos sabemos o ideal de escola mas depois não sabemos operacionalizar, as rotinas não mudam.</u> <u>Aspetos facilitadores, não conheço nenhum, não me recordo de nenhum, até podem existir.</u></p>
--	--	---	---	---

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Se tivesse que operacionalizar o Projeto Educativo que estratégias utilizaria? Porquê?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> Como referi <u>para uma boa operacionalização do PEE é necessário o empenho de todos os intervenientes, pelo que se deve dar especial importância à divulgação e mobilização dos envolvidos de forma a procurar uma intervenção de qualidade</u></p>	<p><b>Professor B:</b> Se tivesse de operacionalizar o PEE para que todos se sentissem participantes, faria a seguinte sucessão de operações: <u>no início do ano letivo pediria a cada grupo interveniente, pais, professores, alunos, funcionários que, em reuniões adequadas se fizesse uma análise do documento;</u> com base nessa análise seriam feitas as planificações de todas as atividades, letivas e não letivas, com base no PEE; no final de cada período, com o documento de análise como referência cada professor faria a sua reflexão e cada delegado faria a síntese das várias reflexões; um grupo de trabalho faria a interligação do que os vários elementos intervenientes tinham referido, o que estava a ser ou não implementado e as razões dessas ações; <u>no final do ano letivo pediria aos pais, alunos e funcionários uma reflexão orientada de modo a ser feita a avaliação dos constrangimentos e do modo de os ultrapassar.</u> Assim, todos se sentiriam intervenientes ativos e responsáveis pela concretização, ou não, do PEE.</p>	<p><b>Professor C:</b> Enquanto peça de uma engrenagem e docente que não vive só na imensa comunidade educativa, tentaria articular a minha intervenção a par com outros colegas de grupo e de Conselho de Turma, uma vez que não me parece que faça sentido intervenções fora do âmbito dos outros instrumentos "reguladores" como sejam o PCE e os PCT's.</p> <p>Uma vez mais considero que o PEE, constituindo um documento básico para o desenvolvimento da política de escola, terá que ser algo manifestamente simples, objetivo e cujas linhas orientadoras nos permitam delinear, desde logo, projetos e atividades exequíveis.</p> <p>Cumpre-nos, pois, sensibilizar todos quantos trabalham na sua execução para a necessidade de construir algo de simples objetivo, claro e não um documento que evidencie o exercício de estilo de alguns dos membros que constituem (ou têm constituído) o grupo de trabalho que o delinea ou delineou.</p>	<p><b>Professor D:</b> O documento não é claro naquilo que é preciso fazer. Não sei como operacionalizar, não consigo definir estratégias pois penso que já estou muito metida nisto.</p> <p>Foram feitas tentativas de motivação dos professores para o trabalho de equipa, vieram técnicos à escola, mas tudo acabou em nada. <u>Penso que também é um problema de liderança, a máquina é muito pesada, com muitos hábitos enraizados, pelo que é necessário alguém que pegue nas pontas, ligue-as e ponha os professores a mexer.</u></p> <p>Mas não pode ser pela força, tem de existir motivação. <u>Toda a comunidade educativa (alunos, pais, funcionários e professores) tem de sentir que as metas do PEE devem ser operacionalizadas por todos, nomeadamente no aspeto da indisciplina e do sucesso.</u></p>
--	---	---	---	--

Objetivo do seguinte conjunto de questões: Constatar as percepções e representações dos coordenadores no que refere às formas de interação e de reflexão entre os professores no quadro do projeto educativo da escola				
<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b>  <i>Considera que se desenvolve nos departamentos trabalho colaborativo e reflexivo face ao Projeto Educativo?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> <u>nos departamentos realiza-se pouco trabalho colaborativo e reflexivo.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> Nos departamentos, como o PEE não está consonante com o trabalho atual, <u>não se realiza trabalho colaborativo e não se efetua qualquer reflexão relativamente ao PEE.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> Não. Muito pouco ou quase nenhum. <u>O pouco que se faz é feito de forma inconsciente, penso eu, porque o PEE de um modo geral é qualquer coisa de tão vago, tão abrangente que não é difícil que qualquer das nossas práticas se adeque ao documento.</u></p> <p><u>O “saber estar” e o “saber ser” são a base da nossa função de docente.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> Pontualmente pode haver um aspeto ou outro que pode estar relacionado com o Projeto Educativo e a reflexão ser consciente. Mas <u>em termos globais as reflexões não se baseiam no PEE nem são pensadas para tal.</u></p>

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Como é que os problemas apontados no Projeto Educativo são trabalhados pelos diversos professores? Porquê?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> De diferentes formas, através de decisões tomadas em Conselho de grupo, ou em conselho de turma, adotando então estratégias diferenciadas como por exemplo <u>o reforço da interdisciplinaridade, adoção de práticas idênticas, etc.</u>, e ainda outras variando com as funções que os professores exercem assim com aulas de apoio, gabinetes e gestão de conflitos, e outros projetos que têm sido desenvolvidos</p>	<p><b>Professor B:</b> Penso que os problemas apontados pelo PEE são muito genéricos e não são sentidos pelos professores pelo que não são sequer trabalhados. Daí que <u>ao analisar-se o PEE se vê que o que se fazia há anos é o que se continua a fazer, assim como, para determinadas problemas detetados as respetivas soluções apontadas, continuam a não ser aplicadas.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> Os pontos fracos estão agora a começar a ser tratados. Estamos integrados no projeto EPIS que nos ajuda, permite abrir as portas da escola a outras forças exteriores que têm estado ausentes. <u>Os pontos fracos começam a ser trabalhados mas de forma inconsciente.</u> Existe o Observatório da Qualidade que iniciou as suas funções este ano letivo e penso que é um princípio para podermos ter um PEE mais forte mas mais simples no sentido de ser objetivo, consistente e exequível. <u>A partir do momento em que temos os pontos fortes e os pontos fracos identificados, conseguimos, abrindo a escola ao mundo exterior, construir aquilo que constitui o PEE.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> Os problemas apontados no PEE são pouco trabalhados pois os professores não se identificam com eles e não possuem as ferramentas necessárias para os trabalhar, nomeadamente o problema da disciplina. Geralmente não são trabalhados, apenas pontualmente. Por exemplo existe o Gabinete de Gestão de Conflitos que recebe os alunos que se comportam de forma incorreta nas aulas; são feitos relatórios de ocorrências e/ou participações que são organizados pela coordenadora do gabinete; os alunos são ouvido e ouvem uma repreensão dos professores que estão no gabinete. No final de cada período ou no final do ano, ficamos sem saber se tais procedimentos melhoraram o comportamento do aluno, se este deixou de perturbar a turma e se o sucesso da turma foi influenciado. As poucas ferramentas formais existentes estão pouco articuladas e não permitem chegar a conclusões. <u>Os resultados das ações não são avaliados e interligados. Os processos ficam a meio, estão todos incompletos e entretanto gastam-se muitas energias.</u> É o tal rematar de pontas que passa, como já referi, por uma questão de liderança.</p>
--	--	---	--	---

Objetivo do seguinte conjunto de questões: Constatar as percepções e representações dos coordenadores no que refere aos efeitos do projeto educativo da escola nas práticas dos professores;				
<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>Na sua opinião de que forma o Projeto Educativo influencia as práticas dos professores? As planificações e materiais a utilizar têm em conta os objetivos e finalidade do Projeto Educativo?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> Penso que sim, <u>através de uma planificação em conjunto assim como a análise dos resultados obtidos.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> <u>Relativamente às planificações elas não têm ou pouco têm em conta quanto aos objetivos e finalidades de escola,</u> talvez também porque os objetivos e finalidades de escola não se apresentam de fácil aplicação, sejam muito generalistas. <u>Sem querer, talvez devido à generalidade dos objetivos do PEE, eles vão encaixar nas diversas disciplinas.</u></p> <p><u>Quanto aos materiais a utilizar, penso que os professores também têm só como referencias os objetivos das disciplinas e não o que é refletido no PEE.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> As planificações são norteadas por conteúdos programáticos definidos superiormente (a nível nacional).</p> <p><u>Talvez as planificações, mais no sentido das atividades realizadas possam ter alguma linha condutora, pois estas têm de ir ao encontro ao definido no PEE.</u></p> <p><u>Nas planificações das aulas, propriamente ditas, não existe essa preocupação.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> Não de todo. <u>Pontualmente apenas e por coincidência. Quando um professor planifica as suas aulas, não planifica em função das grandes opções e metas do PEE, que é o que seria desejável.</u></p>

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b> <i>As estratégias utilizadas no contexto da prática letiva estão de acordo com as estratégias de intervenção apontadas no Projeto Educativo?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> <u>Penso que globalmente estão.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> <u>Quanto às estratégias aplicadas podem estar “por acaso” de acordo com algumas estratégias de intervenção do PEE.</u> <u>Estas, são estratégias muito pouco específicas, muito gerais, e não têm como referência o trabalho das diferentes áreas.</u> Assim, não é fácil haver interligação entre as estratégias apontadas no PEE e aplicadas pelos professores.</p>	<p><b>Professor C:</b> <u>As estratégias que se vão utilizando são as definidas com bom senso e com experiência acumulada.</u>  <u>O PEE não refere nem propões qualquer tipo de estratégia de modo a serem atingidas as grandes opções ou prioridades.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> Não de todo. Pontualmente apenas e por coincidência. <u>O PEE tem as grandes opções e objetivos bem estruturados, os aspetos a desenvolver, mas depois disso nunca é traduzido nas práticas.</u></p> <p>Por exemplo, “melhorar o processo ensino-aprendizagem”, <u>nunca é sugerido o que se deve ou pode fazer, nas planificações e nas práticas para atingir esse objetivo.</u></p> <p>Embora já se tenha começado a fazer qualquer coisa muito ténue, como por exemplo, o projeto de salas de estudo de Física e Química vai ao encontro a esse objetivo, tal como há uns anos atrás, as salas de estudo a Português, mas são ações, situações pontuais.</p> <p><u>Não sinto que haja esforço da escola para que se verifique concertação de estratégias.</u></p>
---	--	---	---	---

<p><b>M<sup>a</sup> Carmo:</b>  <i>Considera que os professores fazem a avaliação das suas práticas face ao Projeto Educativo? Porquê?</i></p>	<p><b>Professor A:</b> De uma forma isolada penso que não, mas, <u>principalmente nas reuniões de grupo acho que se faz uma avaliação razoável das suas práticas.</u></p>	<p><b>Professor B:</b> Como <u>o PEE não tem por base o referencial geral dos professores,</u> penso que estes não fazem qualquer avaliação das suas práticas face ao PEE. Isto porque <u>se não foram eles que contribuíram de forma ativa para a sua construção, não havendo inter-relação entre o que se acha ideal fazer e o que se faz, também não se faz avaliação.</u></p> <p><u>Penso que o PEE é de difícil manuseamento, não motivante e bastante geral,</u></p> <p><u>porém os professores também não se interessam pela sua leitura nem existe espírito de intercâmbio e de avaliação de trabalho, a nível da escola.</u></p>	<p><b>Professor C:</b> Não, de forma alguma. <u>Pouca gente tem presente as linhas do PEE. O nosso PEE é tão abstrato que não faz parte do nosso dia-a-dia,</u> logo não pode ser avaliado.</p> <p><u>Só se pode avaliar uma prática, se estivermos conscientes da sua realização e da razão da sua realização. (</u></p> <p><u>O PEE tem de ser um documento simples, de fácil entendimento e fácil aplicação.</u></p>	<p><b>Professor D:</b> <u>Se não se planifica com base no PEE, também não se faz a avaliação das planificações e das práticas.</u></p> <p>Faz-se apenas um relatório das atividades e da implementação do PEE, mas eu não considero que um relatório seja uma avaliação.</p>
--	---	---	---	--



## ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

#### I PARTE

Assinale por favor a situação que melhor se lhe adequa:

**1. Faixa etária a que pertence:**

a.	Menos de 30	
b.	30 a 40	
c.	45 a 60	

**2. Sexo:**

a.	Masculino	
b.	Feminino	

**3. Habilitação académica e/ou grau académico (completo) mais elevado que possui:**

a.	Bacharelato	
b.	Licenciatura	
c.	Mestrado	
d.	Doutoramento	

**4. Situação profissional:**

a.	Quadro Geral	
b.	Quadro de Zona Pedagógica	
c.	Contratado	

**5. Tempo de serviço:**

a.	0 a 10	
b.	11 a 25	
c.	26 a 36	

**6. Tempo de serviço nesta escola:**

a.	0 a 10	
b.	11 a 25	
c.	26 a 36	

**7. Nível de ensino que lecciona:**

a.	3º Ciclos	
b.	3ºCiclo/Secundário	
c.	Outro	

**8. O seu grupo disciplinar é formado por:**

a.	Menos de 6 docentes	
b.	6 a15 docentes	
c.	16 a 20 docentes	

**9. O seu departamento é formado por:**

a.	6 a20 docentes	
b.	21 a 30 docentes	
c.	31 ou mais docente	

#### II PARTE

Enquanto ator educativo e atendendo à sua experiência profissional, assinale as opções que melhor se ajustam à sua situação e com as quais se identifica ou concorda.

10. Tem conhecimento do Projeto Educativo da sua escola?

Sim	
Não	

**10.1. Se respondeu sim, indique qual das opções corresponde à forma como tomou conhecimento:**

a.	Pela página da escola	
b.	Por ter participado na sua conceção	
c.	Em reunião de grupo/departamento	
d.	Consultando o exemplar existente na biblioteca	
e.	Outra/ qual?	

**10.2. Se respondeu sim, indique qual das opções correspondem à estrutura do referido projeto:**

a.	Caracterização da escola, domínios/áreas de intervenção e avaliação do projeto.	
b.	Caracterização da escola, definição de objetivos e estratégias e divulgação do projeto.	
c.	Caracterização da escola, domínios/áreas de intervenção, definição e quantificação de metas, definição de objetivos e estratégias, avaliação do projeto e divulgação do mesmo.	
d.	Caracterização da escola, definição de objetivos e estratégias, Indicadores de resultados, avaliação de desempenho.	
e.	Outra/ qual?	

**10.3. Se respondeu não, indique qual das opções justifica esse desconhecimento:**

a.	Por falta de tempo	
b.	Por não ter sentido necessidade	
c.	Por falta de divulgação	
d.	Por não conhecer os locais onde pode ser consultado	
e.	Outra/ qual?	

**11. Assinale a opção que melhor corresponde à finalidade do Projeto Educativo:**

a.	Garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões;	
b.	Ser a base da contextualização curricular;	
c.	Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos;	
d.	Definir as opções e prioridades pedagógicas para melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos alunos.	
e.	Outra/ qual?	

**12. Assinale a opção que melhor corresponde à perceção que tem do Projeto Educativo da sua Escola:**

a.	Documento central da planificação escolar, onde são indicados os objetivos formais e oficiais da escola.	
b.	Documento de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização.	
c.	Documento onde os diversos atores procuram fazer valer os seus interesses individuais e/ou grupais.	
d.	Documento que existe a par de outros processos, apresentando-se como um projeto essencialmente simbólico.	
e.	Outra/ qual?	

**13. Assinale 2 opções que correspondam às prioridades que gostaria de ver definidas no Projeto Educativo da Escola?**

a.	Disciplina e segurança na escola	
b.	Resultados Escolares obtidos pelos alunos na avaliação externa (Provas de Aferição/Exames Nacionais)	
c.	(Re) organização dos projetos curriculares de turma tornando-os mais desburocratizados, objetivos e “dinâmicos”	
d.	Relação entre pares (professores) e envolvimento na tomada de decisões da vida da escola	
e.	O comportamento cívico dos alunos	
f.	Outra/ qual?	

**14. Assinale a opção que melhor corresponde ao modo como se verifica o envolvimento do seu Departamento no processo de conceção e desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola**

a.	Participação ativa (os professores revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões)	
b.	Participação reservada (participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos)	
c.	Participação convergente (os professores identificam-se na generalidade com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução)	
d.	Ausência de participação (os professores revelam desinteresse e apatia)	
e.	Outra/ qual?	

**15. Assinale a opção que melhor corresponde aos bloqueios e problemas com que se confrontam os professores do seu Departamento no trabalho colaborativo e reflexivo entre si.**

a.	A gestão dos horários dos professores (falta de tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalharem em conjunto com os seus colegas)	
b.	O desenvolvimento de reuniões e tarefas com as quais os professores não se sentem envolvidos	
c.	A ausência de uma liderança efetiva	
d.	A ausência de colegialidade e de colaboração entre os docentes	
e.	Ausência de feedback nas reflexões	
f.	Outra/ qual?	

**16. Assinale a opção que melhor corresponde ao modo como se verifica o seu envolvimento no processo de conceção e desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola**

a.	Participação ativa (individualmente ou em grupo, revelo dinamismo)	
b.	Participação passiva (revelo desinvestimento e descrença)	
c.	Participação divergente (não me revejo nos objetivos formais da organização)	
d.	Ausência de participação (revelo desinteresse e apatia)	
e.	Outra/ qual?	

**17. Assinale a opção que melhor corresponde aos bloqueios e problemas com que se confronta, no processo de desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola**

a.	A composição muito heterogénea das turmas e os problemas disciplinares que daí advêm	
b.	A realização de inúmeras reuniões e tarefas com as quais não me sinto envolvido.	
c.	As responsabilidades cada vez maiores e expectativas cada vez mais exigentes relativamente ao desempenho docente.	
d.	As estruturas de organização da escola não facilitam o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.	
e.	Outra/ qual?	

**18. Assinale 2 opções que melhor se ajustam ao modo de planificação e preparação da sua prática letiva:**

a.	Planificação individual das atividades letivas	
b.	Planificação em subgrupo das atividades letivas	
c.	Preparação individual de materiais de apoio	
d.	Preparação em subgrupo dos materiais de apoio	
e.	Outra/ qual?	

**19. Assinale a opção que melhor se ajusta aos objetivos da sua prática letiva:**

a.	Cumprimento do programa nacional e utilização das suas propostas metodológicas	
b.	Cumprimento do programa nacional e utilização de pedagogias diferenciadas de acordo com o Projeto Curricular de Turma.	
c.	Cumprimento do programa nacional adaptado às turmas e com avaliação diferenciada em função dos alunos e dos conteúdos a verificar.	
d.	Cumprimento do programa nacional e utilização de pedagogias diferenciadas em função das orientações do Projeto Educativo	
e.	Outra/ qual?	

**20. Assinale as opções que, no seu entender, devem ser tidas em conta quando se constitui o Plano Anual de Atividades**

a.	Os princípios orientadores e os objetivos propostos pelo Projeto Educativo;	
b.	As orientações decorrentes da análise do Relatório do Plano Anual de Atividades do ano letivo anterior;	
c.	Um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal...) do ano letivo a que o plano se refere.	
d.	Um levantamento das necessidades a partir dos conteúdos das várias disciplinas, articuladas de acordo com o Projeto Curricular de Turma	
e.	Outra/ qual?	

**21. No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, assinale quais as prioridades que considera terem sido alcançadas de acordo com o Projeto Educativo da Escola:**

a.	Valorização a utilização das novas tecnologias na sala de aula, como meio de informação / comunicação	
b.	Reflexão sobre as práticas e instrumentos de avaliação utilizados.	
c.	Promoção da formação de docentes	
d.	Reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas.	
e.	Diversificação e alargamento das oferta de visitas de estudo/saídas culturais a todas as turmas.	
f.	Outra/ qual?	

**22. No que diz respeito ao sucesso escolar, assinale quais as prioridades que considera terem sido alcançadas de acordo com o Projeto Educativo da Escola:**

a.	Melhoramento da estrutura de funcionamento das salas de estudo.	
b.	Adequação do horário de funcionamento dos diversos serviços da escola, tendo em conta os horários dos alunos.	
c.	Desenvolvimento de mecanismos que permitam uma ação eficaz na resolução de problemas e conflitos, apresentados pelos alunos, junto da Direção, Diretor de Turma ou Coordenador Pedagógico.	
d.	Adequação do número de funcionários às necessidades de apoio, manutenção e vigilância da Escola.	
e.	Diversificação das ações de orientação escolar e profissional	
f.	Outra/ qual?	

**23. No que diz respeito à cultura de escola, assinale quais as prioridades que considera terem sido alcançadas de acordo com o Projeto Educativo da Escola:**

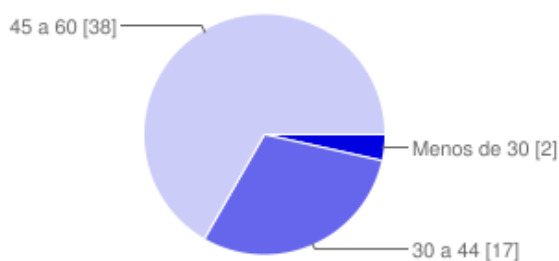
a.	Criação de mecanismos que intensifiquem a vigilância e o controle de estranhos no espaço escolar, bem como as entradas e saídas dos alunos.	
b.	Melhoramento do ambiente ao nível das relações interpessoais.	
c.	Promoção de estratégias conducentes ao encorajamento e justa valorização do trabalho desenvolvido por alunos e professores.	
d.	Cumprimento efetivo das regras.	
e.	Outra/ qual?	

**24. Outros aspetos relevantes**

--

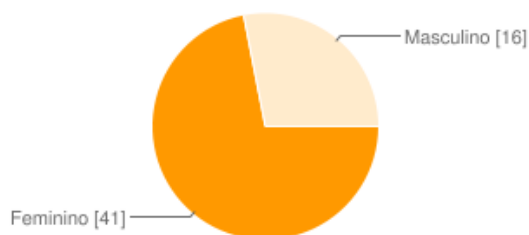
## ANEXO 6 – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

### 1. Idade:



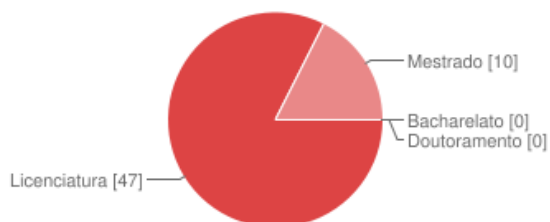
Menos de 30	2	4%
30 a 44	17	30%
45 a 60	38	67%

### 2. Sexo:



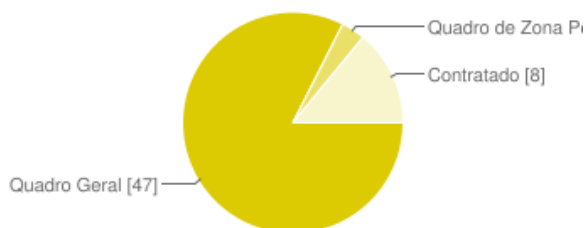
Feminino	41	72%
Masculino	16	28%

### 3. Habilitação académica e/ou grau académico (completo) mais elevado que possui:



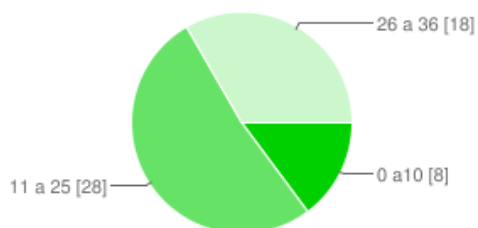
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	47	82%
Mestrado	10	18%
Doutoramento	0	0%

### 4. Situação profissional:



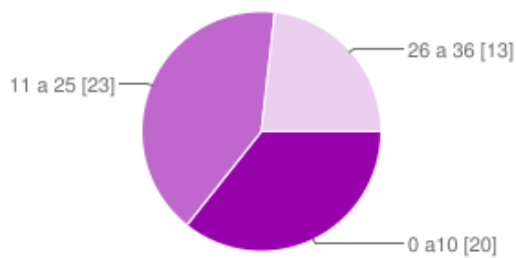
Quadro Geral	47	82%
Quadro de Zona Pedagógica	2	4%
Contratado	8	14%

### 5. Tempo de serviço:



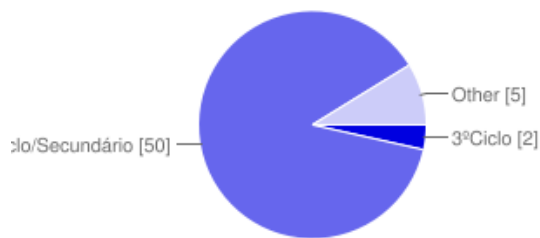
0 a 10	8	14%
11 a 25	31	54%
26 a 36	18	32%

6. Tempo de serviço nesta escola:



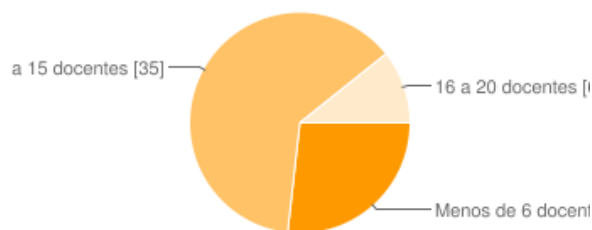
0 a 10	20	35%
11 a 25	23	42%
26 a 36	13	23%

7. Nível de ensino que leciona:



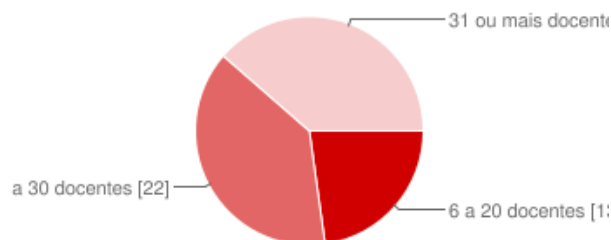
3ºCiclo	2	4%
3ºCiclo/Secundário	50	88%
Outra	5	9%

8. O seu grupo disciplinar é formado por:



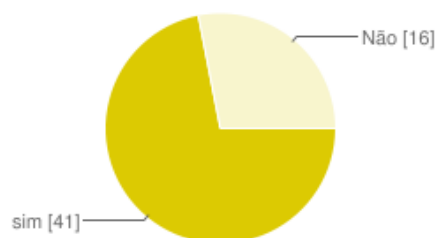
Menos de 6 docentes	6	11%
6 a 15 docentes	35	61%
16 a 20 docentes	9	16%

9. O seu departamento é formado por:



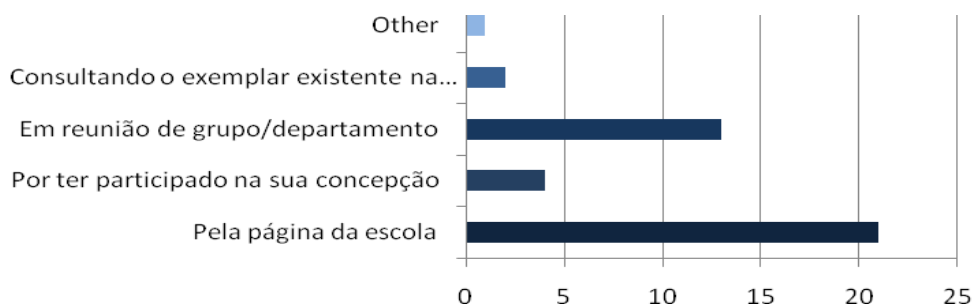
6 a 20 docentes	13	23%
21 a 30 docentes	22	39%
31 ou mais docentes	22	39%

10. Tem conhecimento do Projeto Educativo da sua escola?



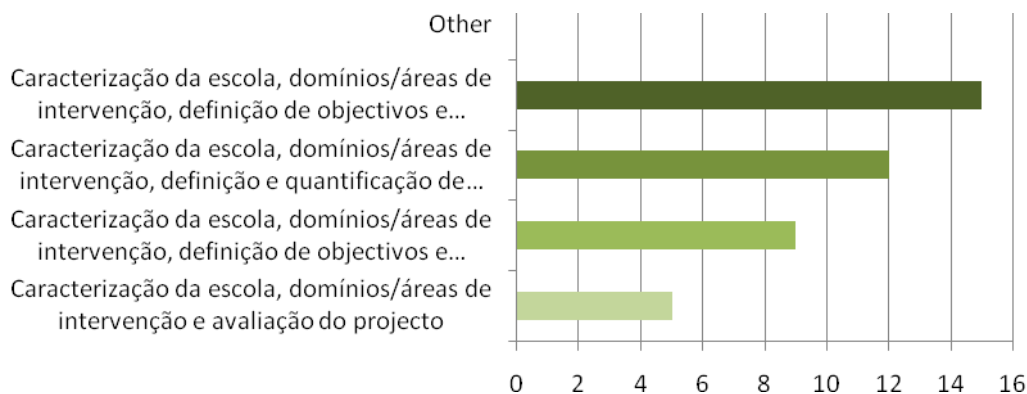
Sim	41	72%
Não	16	28%

10.1. Se respondeu sim, indique qual das opções corresponde à forma como tomou conhecimento:



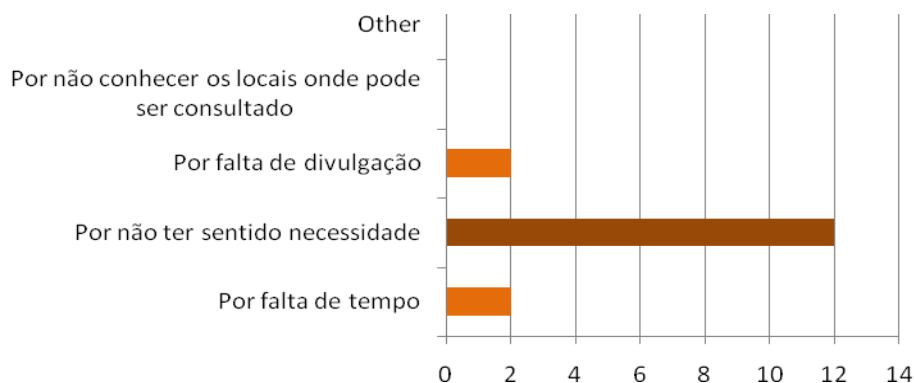
Pela página da escola	21	51%
Por ter participado na sua concepção	4	10%
Em reunião de grupo/departamento	13	32%
Consultando o exemplar existente na biblioteca	2	5%
Outra	1	2%

10.2. Se respondeu sim, indique qual das opções correspondem à estrutura do referido projeto:



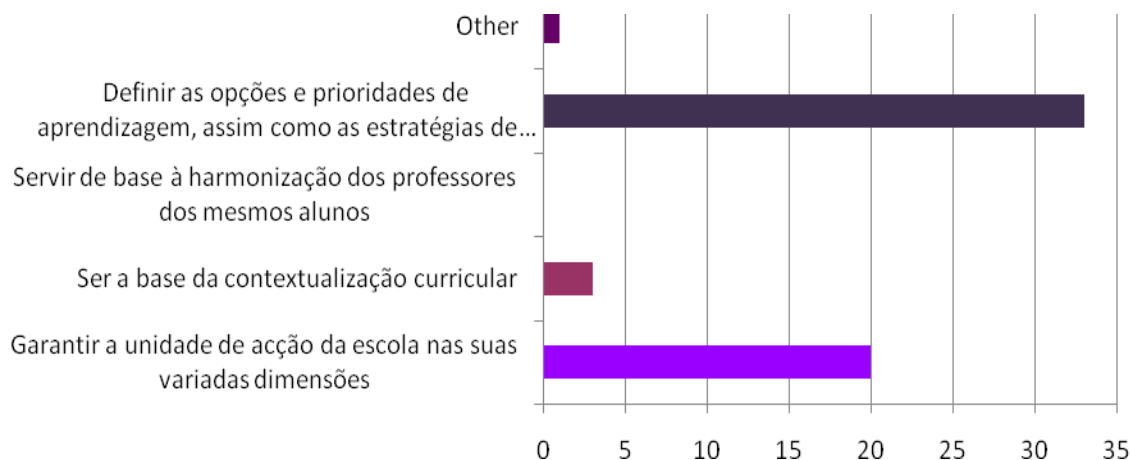
Caracterização da escola, domínios/áreas de intervenção e avaliação do projeto	5	12%
Caracterização da escola, domínios/áreas de intervenção, definição de objetivos e estratégias, avaliação do projeto e divulgação do mesmo.	9	22%
Caracterização da escola, domínios/áreas de intervenção, definição e quantificação de metas, definição de objetivos e estratégias, avaliação do projeto e divulgação do mesmo.	12	29%
Caracterização da escola, domínios/áreas de intervenção, definição de objetivos e estratégias, Indicadores de resultados, avaliação de desempenho, avaliação do projeto e divulgação do mesmo.	15	37%
Outra	0	0%

10.3. Se respondeu não, indique qual das opções justifica esse desconhecimento:



Por falta de tempo	2	13%
Por não ter sentido necessidade	12	75%
Por falta de divulgação	2	13%
Por não conhecer os locais onde pode ser consultado	0	0%
Outra	0	0%

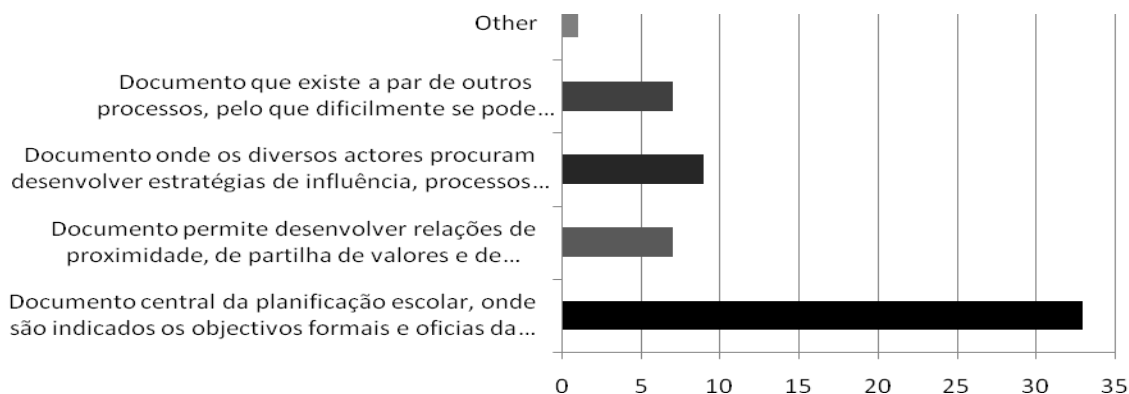
11. Assinale a opção que melhor corresponde à finalidade do Projeto Educativo:



Garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões	20	35%
Ser a base da contextualização curricular	3	5%
Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos	0	0%
Definir as opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos.	33	58%
Outra	1	2%

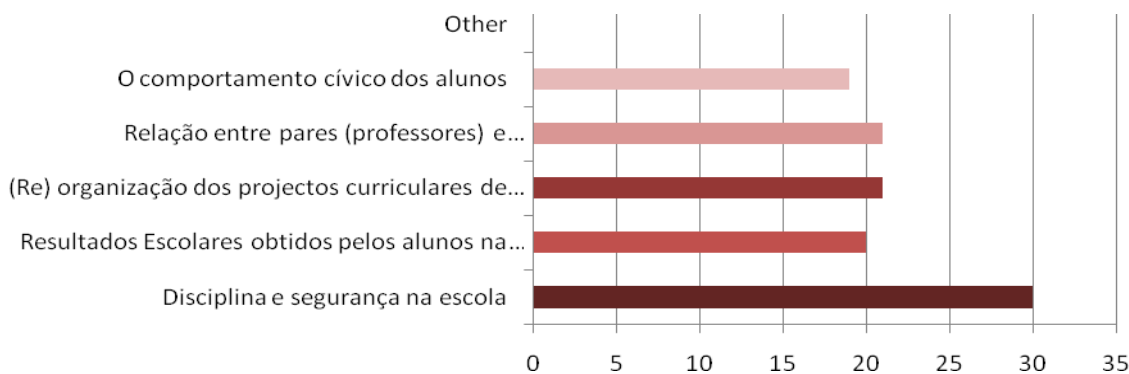
12. Assinale a opção que melhor corresponde à percepção que tem do Projeto Educativo da sua Escola:





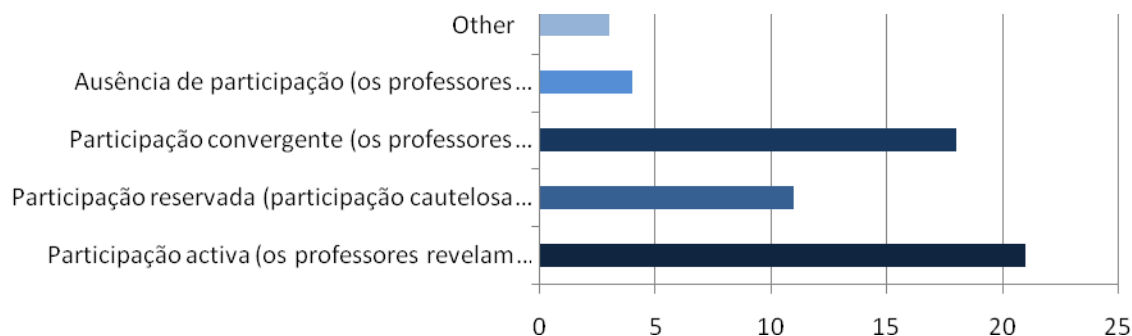
Documento central da planificação escolar, onde são indicados os objetivos formais e oficiais da escola	33	58%
Documento permite desenvolver relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização.	7	12%
Documento onde os diversos atores procuram desenvolver estratégias de influência, processos de coligação e dinâmicas negociais de modo a conseguirem valer os seus interesses individuais e/ou grupais.	9	16%
Documento que existe a par de outros processos, pelo que dificilmente se pode articular, apresentando-se como um projeto essencialmente simbólico.	7	12%
Outra	1	2%

13. Assinale 2 opções que correspondam às prioridades que gostaria de ver alcançadas na sua Escola?



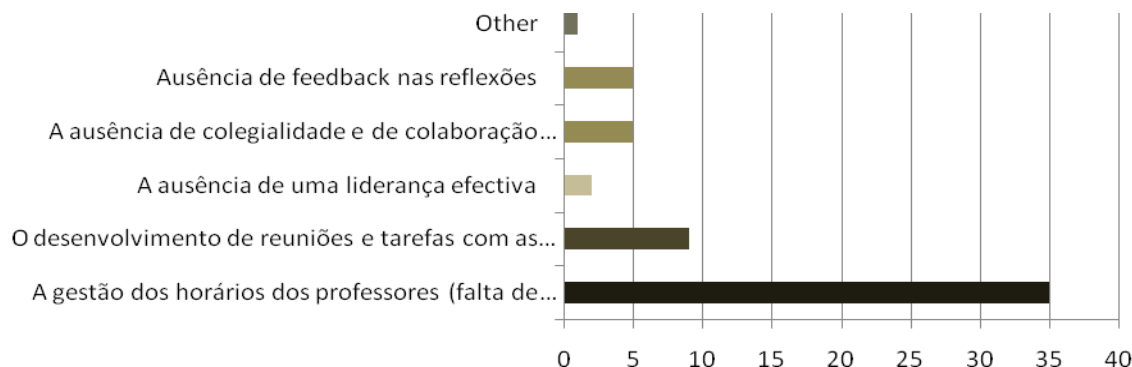
Disciplina e segurança na escola	30	27%
Resultados Escolares obtidos pelos alunos na avaliação externa (Provas de Aferição/Exames Nacionais)	20	18%
(Re) organização dos projetos curriculares de turma tornando-os mais desburocratizados, objetivos e “dinâmicos”	21	19%
Relação entre pares (professores) e envolvimento na tomada de decisões da vida da escola	21	19%
O comportamento cívico dos alunos	19	17%
Outra	0	0%

14. Assinale a opção que melhor corresponde ao modo como se verifica o envolvimento do seu Departamento no processo de conceção e desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola



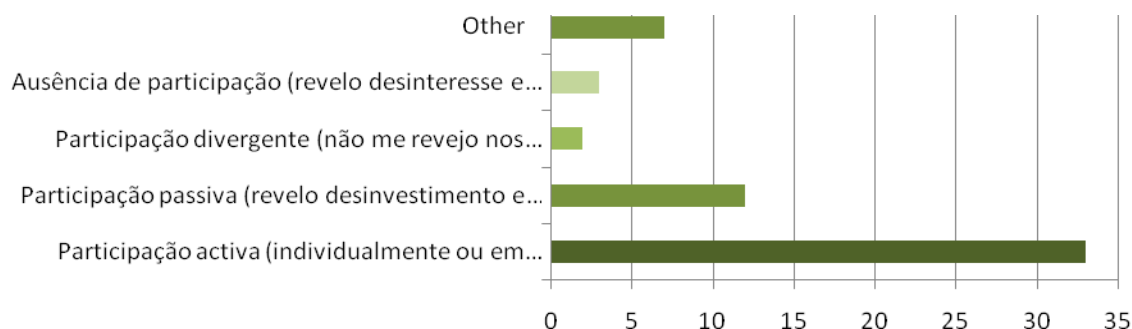
Participação activa (os professores revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões)	21	37%
Participação reservada (participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos)	11	19%
Participação convergente (os professores identificam-se na generalidade com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução)	18	32%
Ausência de participação (os professores revelam desinteresse e apatia)	4	7%
Outra	3	5%

15. Assinale a opção que melhor corresponde aos bloqueios e problemas com que se confrontam os professores do seu Departamento no trabalho colaborativo e reflexivo entre si.



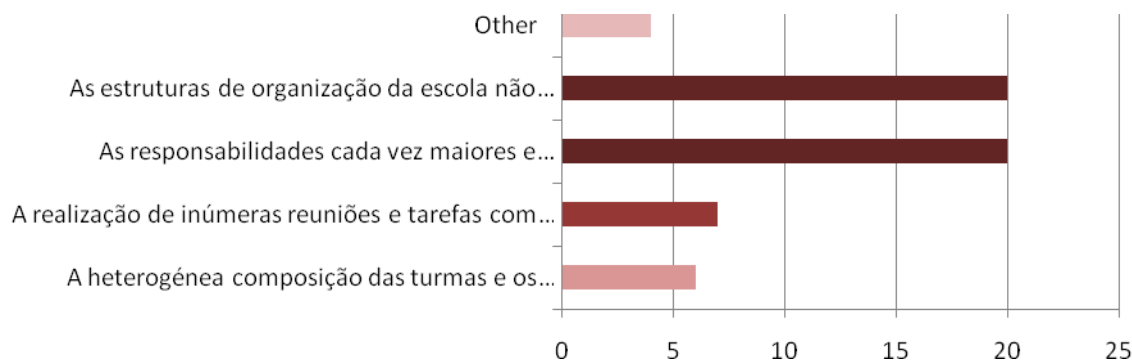
A gestão dos horários dos professores (falta de tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalharem em conjunto com os seus colegas)	35	61%
O desenvolvimento de reuniões e tarefas com as quais os professores não se sentem envolvidos	9	16%
A ausência de uma liderança efectiva	2	4%
A ausência de colegialidade e de colaboração entre os docentes	5	9%
Ausência de feedback nas reflexões	5	9%
Outra	1	2%

16. Assinale a opção que melhor corresponde ao modo como se verifica o seu envolvimento no processo de conceção e desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola



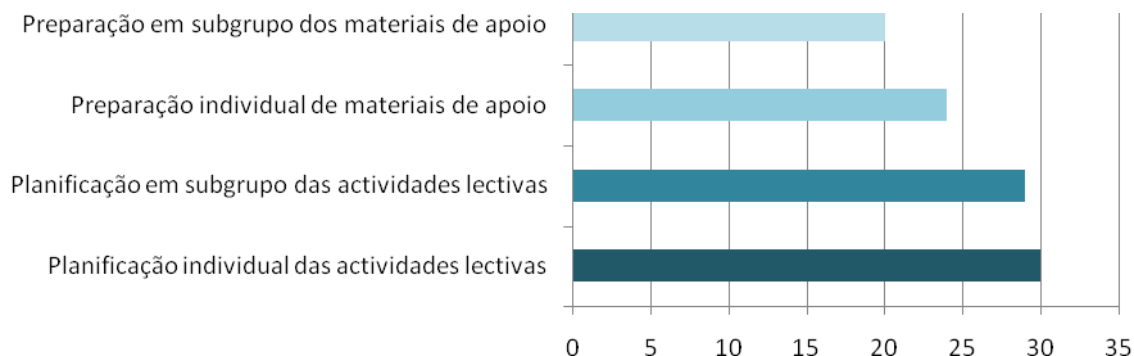
Participação activa (individualmente ou em grupo, revelo dinamismo)	33	58%
Participação passiva (revelo desinvestimento e descrença)	12	21%
Participação divergente (não me revejo nos objetivos formais da organização)	2	4%
Ausência de participação (revelo desinteresse e apatia)	3	5%
Outra	7	12%

17. Assinale a opção que melhor corresponde aos bloqueios e problemas com que se confronta, no processo de desenvolvimento do Projeto Educativo da sua Escola



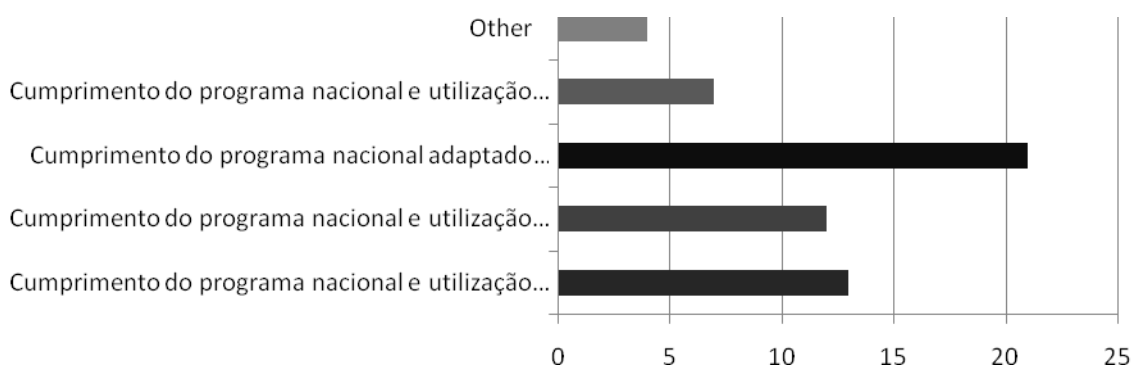
A heterogénea composição das turmas e os problemas disciplinares que daí advêm	6	11%
A realização de inúmeras reuniões e tarefas com as quais não me sinto envolvido.	7	12%
As responsabilidades cada vez maiores e expectativas cada vez mais exigentes relativamente ao desempenho docente.	20	35%
As estruturas de organização da escola não facilitam o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas e das atividades a desenvolver	20	35%
Outra	4	7%

18. Assinale 2 opções que melhor se ajustam ao modo de planificação e preparação da sua prática letiva:



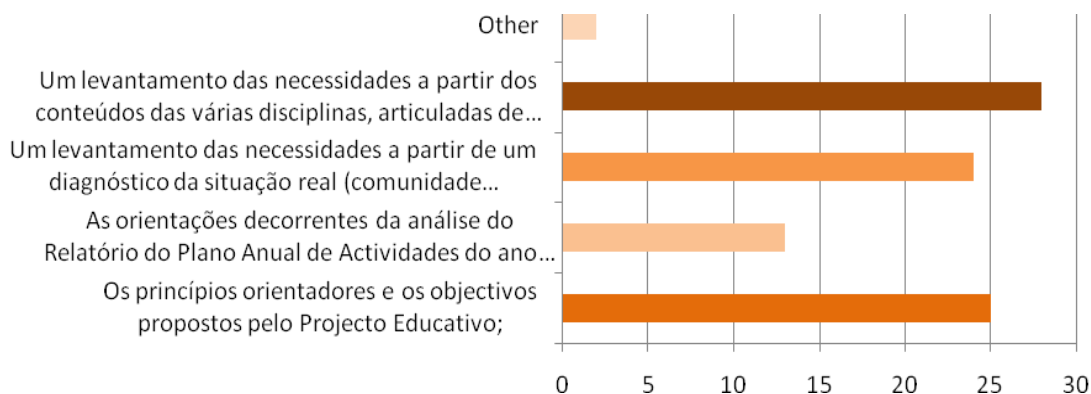
Planificação individual das actividades letivas	30	29%
Planificação em subgrupo das actividades letivas	29	28%
Preparação individual de materiais de apoio	24	23%
Preparação em subgrupo dos materiais de apoio	20	19%
Outra	0	0%

19. Assinale a opção que melhor se ajusta aos objetivos da sua prática letiva:



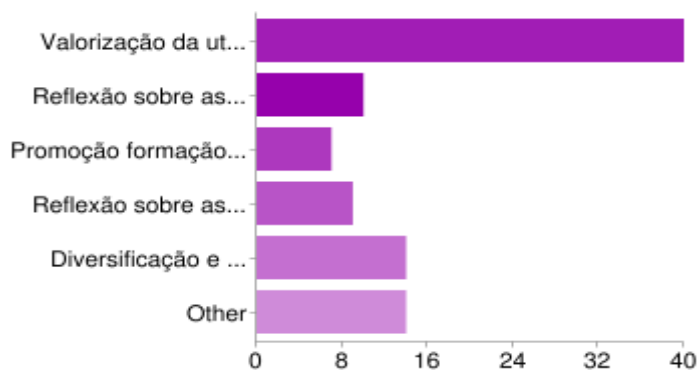
Cumprimento do programa nacional e utilização das suas propostas metodológicas	13	23%
Cumprimento do programa nacional e utilização de pedagogias diferenciadas de acordo com o Projeto Curricular de Turma.	12	21%
Cumprimento do programa nacional adaptado às turmas e com avaliação diferenciada em função dos alunos e dos conteúdos a verificar.	21	37%
Cumprimento do programa nacional e utilização de pedagogias diferenciadas em função das orientações do Projeto Educativo	7	12%
Outra	4	7%

20. Assinale as opções que, no seu entender, devem ser tidas em conta quando se constitui o Plano Anual de Atividades



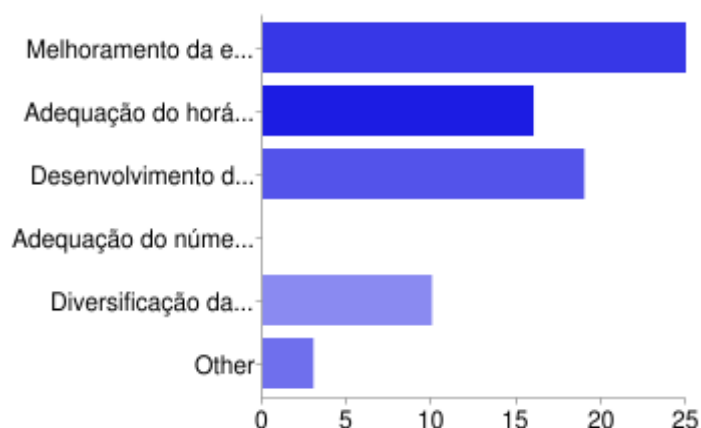
Os princípios orientadores e os objetivos propostos pelo Projeto Educativo;	25	27%
As orientações decorrentes da análise do Relatório do Plano Anual de Atividades do ano letivo anterior;	13	14%
Um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal...) do ano letivo a que o plano se refere.	24	26%
Um levantamento das necessidades a partir dos conteúdos das várias disciplinas, articuladas de acordo com o Projeto Curricular de Turma	28	31%
Outra	2	2%

21. No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, assinale quais **as** prioridades que considera terem sido alcançadas (por concretização do Projeto Educativo):



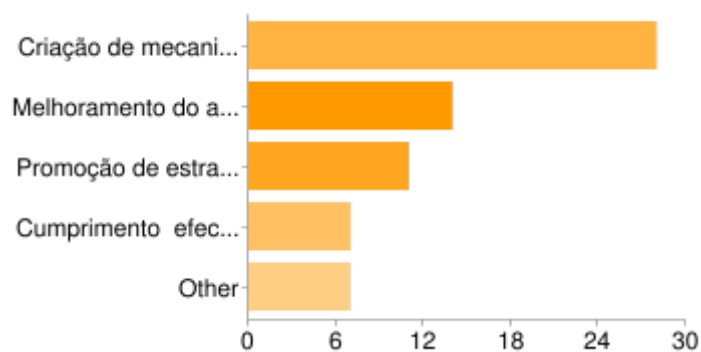
Valorização da utilização das novas tecnologias na sala de aula, como meio de informação / comunicação	41	50%
Reflexão sobre as práticas e instrumentos de avaliação utilizados.	11	13%
Promoção formação de docentes	7	9%
Reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas.	9	11%
Diversificação e alargamento da oferta de visitas de estudo/saídas culturais a todas as turmas.	14	17%
Outra	0	0%

22. No que diz respeito ao sucesso escolar, assinale quais as prioridades que considera terem sido alcançadas (por concretização do Projeto Educativo):



Melhoria da estrutura de funcionamento das salas de estudo.	25	33%
Adequação do horário de funcionamento dos diversos serviços da escola, tendo em conta os horários dos alunos.	16	21%
Desenvolvimento de mecanismos que permitem uma ação eficaz na resolução de problemas e conflitos, apresentados pelos alunos, junto da Direção, Diretor de Turma ou Coordenador Pedagógico.	20	27%
Adequação do número de funcionários às necessidades de apoio, manutenção e vigilância da Escola.	0	0%
Diversificação das ações de orientação escolar e profissional	11	15%
Outra	3	4%

23. No que diz respeito à cultura de escola, assinale quais as prioridades que considera terem sido alcançadas (por concretização do Projeto Educativo):



Criação de mecanismos que intensifiquem a vigilância e o controle de estranhos no espaço escolar, bem como as entradas e saídas dos alunos.	29	43%
Melhoria do ambiente vivido – relações interpessoais.	14	21%
Promoção de estratégias conducentes ao encorajamento e justa valorização do trabalho desenvolvido por alunos e professores.	11	16%
Cumprimento efetivo das regras.	7	10%
Outra	7	10%

24. Outros aspetos relevantes

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Projeto educativo, projetos curriculares só vieram burocratizar o ensino não contribuindo em nada para a melhoria do mesmo</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• No plano conceptual o projeto educativo encontra-se bem elaborado, mas na prática docente não tem qualquer relevância, os professores raramente consultam o documento, sendo apenas mais um dos documentos oficiais da escola, mas que " não serve para nada".</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Harmonia entre os docentes do grupo, respeito pelo trabalho do outro, disponibilidade para a realização de tarefas conducentes às boas práticas letivas, fora do horário laboral.</li></ul>  |

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dG9SSTdsSlo4VHp2ZEUyTDV5c1lTQ0E6MQ>

## ANEXO 7 – ENTREVISTAS – SELECÇÃO DAS CATEGORIAS

Categorias:	Sub -Categorias:	Extractos das entrevistas
1 – Finalidade do Projeto Educativo de Escola		<p>É um documento imprescindível para a regulação e orientação do trabalho a realizar (Coordenador <b>A</b>)</p> <p>... o Projeto Educativo deveria ser de facto, o elemento referência e orientador do trabalho da escola, representar a ideologia da escola. (Coordenador <b>B</b>)</p> <p>... um documento para o qual se olhasse, quando necessário, para ajudar o trabalho da escola. (Coordenador <b>B</b>)</p> <p>O Projeto Educativo é o esqueleto da forma como a escola pode orientar o seu trabalho durante um período de tempo. (Coordenador <b>C</b>)</p> <p>...documento que demonstre de forma clara a ideologia, o ideal da escola, o que se pretende fazer e como fazer. (Coordenador <b>D</b>)</p>
2 – Importância do Projeto Educativo da Escola		<p>É através do Projeto Educativo que se define acções de intervenção, de forma a se conseguir os objectivos estratégicos como aumento da motivação, melhoria dos resultados quer da Classificação Interna Final quer dos exames nacionais, diminuir comportamentos de indisciplina, etc. (<b>A</b>)</p> <p>Trata-se de um documento que serve de referência a uma avaliação externa, esta é a principal motivação para a importância que lhe é dada. (<b>B</b>)</p> <p>O Projeto Educativo pode assumir um papel estratégico desde que reflecta a perspectiva que os elementos integrantes têm da escola, o que desejam dela e como o pretendem fazer (<b>B</b>)</p> <p>Penso que todos temos a noção da necessidade da existência de um Projeto Educativo, da necessidade de participação e articulação com todos os elementos da escola, (<b>C</b>)</p> <p>O Projeto Educativo tem de ser um documento simples, de fácil entendimento e fácil aplicação. (<b>C</b>)</p> <p>O Projeto Educativo deve ser um documento mais estruturado, mais conciso e ter só as linhas orientadoras do funcionamento da escola. (<b>D</b>)</p>
3- Conhecimento		



do Projeto Educativo da Escola	... o documento do Projeto Educativo da nossa Escola é demasiado extenso, levando a alguma dificuldade de consulta. (A)	
	Penso que o Projeto Educativo é de difícil manuseamento, não motivante e bastante geral, (B)	
4 - Participação dos professores	A - Na concepção do projecto	... não reflecte uma acção dinâmica dos intervenientes da escola....a sua elaboração é feita um pouco por modas e não com a preocupação primeira do que é o ideal da escola. (B)
		Pouca gente tem presente as linhas do Projeto Educativo. O nosso Projeto Educativo é tão abstrato que não faz parte do nosso dia-a-dia....(C)
		Não deve ser tão extenso e com tanta filosofia. È pouco operacional e dá pouca margem de manobra para as pessoas verem o que é a escola. (D)
		O Projeto Educativo da escola tem sido desde sempre um documento muito extenso, de difícil leitura e difícil utilização. (D)
	A - Na concepção do projecto	<p>...na concepção é formada uma equipa de trabalho para esse efeito. (A)</p> <p>Penso que o Projeto Educativo teve e tem pouca participação dos professores em geral pois só intervêm a nível de inquéritos que são realizados/concebidos por um pequeno grupo que está encarregue de atualizar o Projeto Educativo. (B);</p> <p>.... o Projeto Educativo é um instrumento da escola que foi concebido com vista no trabalho de uma pequena equipa, embora tenha nascido por determinação “superior”. (B)</p> <p>A concepção e gestão do Projeto Educativo resume-se aos órgãos de coordenação e à direcção e o resto da comunidade não sabe quais são as existentes linhas mestras do Projeto Educativo nem contribui para as futuras. (C)</p> <p>A participação é pouca, para não dizer nenhuma... (C)</p> <p>Faz-se um inquérito à comunidade e a participação na concepção fica por aqui. (D)</p>
	B - No	... a uma dinâmica na realização do Projeto Educativo, penso que é muito ténue, o que se observa

	4 - Participação dos professores	desenvolvimento do projecto	<p>analisando o Projeto Educativo. (B)</p> <p>Não sabemos adequar as nossas práticas com as linhas mestras do Projeto Educativo. (C);</p> <p>Não está presente nas nossas práticas. Devia estar mas não está. É a tal operacionalização que não sabemos fazer (C)</p> <p>É a coordenação que o faz e que o gere, daí haver pouca interacção dos professores com o documento...</p> <p>Penso que a maioria dos professores não conhece o Projeto Educativo. (D);</p> <p>...em termos filosóficos sabemos o ideal de escola mas depois não sabemos operacionalizar, as rotinas não mudam. (D)</p>
		C - Na avaliação do projecto	<p>...principalmente nas reuniões de grupo, acho que se faz uma avaliação razoável das suas práticas. (A)</p> <p>...nos departamentos realiza-se pouco trabalho colaborativo e reflexivo. (A)</p> <p>... se não foram eles que contribuíram de forma activa para a sua construção, não havendo inter-relação entre o que se acha ideal fazer e o que se faz, também não se faz avaliação. (B)</p> <p>...não se realiza trabalho colaborativo e não se efectua qualquer reflexão relativamente ao Projeto Educativo. (B)</p> <p>Só se pode avaliar uma prática, se estivermos conscientes da sua realização e da razão da sua realização. (C)</p> <p>O pouco que se faz é feito de forma inconsciente, penso eu, porque o Projeto Educativo de um modo geral é qualquer coisa de tão vago, tão abrangente que não é difícil que qualquer das nossas práticas se adeque ao documento. (C)</p> <p>Se não se planifica com base no Projeto Educativo, também não se faz a avaliação das planificações e das práticas. (D)</p> <p>... em termos globais as reflexões não se baseiam no Projeto Educativo nem são pensadas para tal. (D)</p>
	5- Motivação		<p>...a resistência de alguns elementos da comunidade educativa em se empenharem nas acções (poucas) que o Projeto Educativo prevê. (A)</p>

	<p>...porém os professores também não se interessam pela sua leitura nem existe espírito de intercâmbio e de avaliação de trabalho... (B)</p> <p>Não sei como se pode fazer a comunidade participar nesta concepção e gestão, não pode ser uma imposição, tem de ser sentida por todos, todos têm de sentir que a sua contribuição é válida e útil (C)</p> <p>Neste momento não existe o sentimento de pertença, de cultura de escola. Estão todos muito desmotivados, professores e funcionários, não há gosto por fazer brilhar. Até os alunos não sentem gosto nem o privilégio pelo facto de terem uma escola com novas instalações. (D)</p> <p>Falta algo que faça as pessoas terem gosto pela participação e pela envolvimento. (D)</p>	
6 – Aspectos facilitadores/ dificuldades na operacionalização	1- Facilitadores	<p>Os aspectos facilitadores na operacionalização do Projeto Educativo são a existência de grupos bem definidos, os recursos da escola, o interesse da intervenção de outros grupos relacionados com a escola. (B)</p> <p>...penso que as pessoas estão abertas à mudança, desde que isso contribua para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a melhoria das suas práticas. (C)</p> <p>Aspectos facilitadores, não conheço nenhum, não me recorde de nenhum, até podem existir. (D)</p>
	2- Dificuldades	<p>...resistência de alguns elementos da comunidade educativa em se empenharem nas acções (poucas) que o Projeto Educativo prevê. (A)</p> <p>...a articulação entre os grupos intervenientes, o que pretende a instituição centralizada e a escola, o que pretende cada grupo de intervenientes. (B)</p> <p>...o Projeto Educativo não ter por base o referencial geral dos professores, (B)</p> <p>As dificuldades são muitas, temos cada vez menos condições, o que não justifica tudo. (C)</p> <p>Tudo tem a ver com a objectividade do projecto e a articulação com todas as orientações. (C)</p> <p>O Projeto Educativo não refere nem propõem qualquer tipo de estratégia de modo a serem atingidas as grandes opções ou prioridades. (C)</p>

		<p>As grandes metas e objectivos estão mais ou menos claros, a forma de os atingir é que não. (D)</p> <p>Se não se conhece uma ferramenta não se pode usá-la nem operacionalizá-la. (D)</p> <p>Penso que também é um problema de liderança, a máquina é muito pesada, com muitos hábitos enraizados, pelo que é necessário alguém que pegue nas pontas, ligue-as e ponha os professores a mexer. (D)</p> <p>É o tal rematar de pontas que passa, como já referi, por uma questão de liderança. (D)</p>
7 – Implicação do Projeto Educativo na prática dos professores		<p>...através de uma planificação em conjunto assim como a análise dos resultados obtidos. (A)</p> <p>Relativamente às planificações elas não têm ou pouco têm em conta quanto aos objectivos e finalidades de escola... (B)</p> <p>Sem querer, talvez devido à generalidade dos objetivos do Projeto Educativo, eles vão encaixar nas diversas disciplinas. (B)</p> <p>Quanto aos materiais a utilizar, penso que os professores também têm só como referencias os objectivos das disciplinas e não o que é reflectido no Projeto Educativo. (B)</p> <p>Talvez as planificações, mais no sentido das actividades realizadas possam ter alguma linha condutora, pois estas têm de ir ao encontro ao definido no Projeto Educativo. (C)</p> <p>Nas planificações das aulas, propriamente ditas, não existe essa preocupação. (C)</p> <p>Pontualmente apenas e por coincidência. Quando um professor planifica as suas aulas, não planifica em função das grandes opções e metas do Projeto Educativo, que é o que seria desejável. (D)</p> <p>O Projeto Educativo tem as grandes opções e objectivos bem estruturados, os aspectos a desenvolver, mas depois disso nunca é traduzido nas práticas. (D)</p>
8 – Estratégias de acção de acordo com o Projeto		<p>Penso que globalmente estão. (A)</p> <p>...o reforço da interdisciplinaridade, adopção de práticas idênticas, etc. (A)</p> <p>Quanto às estratégias aplicadas podem estar “por acaso” de acordo com algumas estratégias de intervenção do Projeto Educativo. Estas, são estratégias muito pouco específicas, muito gerais, e não têm como referência o trabalho das diferentes</p>

Educativo	<p>áreas. (B)</p> <p>...ao analisar-se o Projeto Educativo vê-se que o que se fazia há anos é o que se continua a fazer, assim como, para determinadas problemas detectados as respectivas soluções apontadas, continuam a não ser aplicadas. (B)</p> <p>As estratégias que se vão utilizando são as definidas com bom senso e com experiencia acumulada. (C)</p> <p>O “saber estar” e o “saber ser” são a base da nossa função de docente. (C)</p> <p>Os pontos fracos começam a ser trabalhados mas de forma inconsciente. (C)</p> <p>Os resultados das acções realizadas não são avaliados e interligados. Os processos ficam a meio, estão todos incompletos e entretanto gastam-se muitas energias. (D)</p> <p>Não sinto que haja esforço da escola para que se verifique concertação de estratégias. (D)</p> <p>...nunca é sugerido o que se deve ou pode fazer, nas planificações e nas práticas para atingir esse objectivo. (D)</p>
9 – Relação entre documentos orientadores	<p>Cada documento é pensado, organizado e trabalhado individualmente, mas não de forma articulada. (B)</p> <p>Existe uma relação entre o Projeto Educativo e o Plano Anual Atividades no que se refere às actividades regulares. Mas penso que o “encaixe” é feito de forma inversa daquilo que seria de esperar, ou seja, o Plano Anual Atividades existe mas não está orientado pelo Projeto Educativo. (B)</p> <p>Portanto, se existe relação entre o Projeto Educativo, o Projeto Curricular Escola e o Projeto Curricular Turma ela é casual. (C)</p> <p>...fazem-se compilações de documentos que no final não são avaliados e cuja relação entre si não existe. (C)</p> <p>Relativamente ao Projeto Curricular Escola e o Projeto Curricular Turma, penso que não existe relação visível. A distância entre os documentos é muito grande, (C)</p> <p>Mas os dois processos funcionam sempre em paralelo, geridos por equipas distintas. (D)</p> <p>Um dos problemas da escola é que não há articulação entre as equipas de trabalho que tratam dos diferentes documentos. (D)</p> <p>O Projeto Educativo também não está suficientemente articulado com o Projeto Curricular Escola e muito menos com os Projetos Curricular Turma. (D)</p> <p>...quem organiza o Plano Anual Atividades é que as tenta encaixar, enquadrar nessas grandes opções. (D)</p>

10- Perspectivas de melhoria	<p>...para uma boa operacionalização do Projeto Educativo é necessário o empenho de todos os intervenientes, pelo que se deve dar especial importância à divulgação e mobilização dos envolvidos de forma a procurar uma intervenção de qualidade (A)</p> <p>...através de uma auscultação prévia à comunidade escolar, e com base nessa avaliação proceder-se então à conceção do Projeto Educativo. (A)</p> <p>...no início do ano lectivo pediria a cada grupo interveniente, pais, professores, alunos, funcionários que, em reuniões adequadas se fizesse uma análise do documento (B)</p> <p>...em que se peça uma reflexão a cada interveniente, numa discussão por grupos e por áreas de análise e de seguida uma planificação do documento e a sua elaboração no sentido de apresentar uma linha condutora de actuação. (B)</p> <p>...no final do ano lectivo pediria aos pais, alunos e funcionários uma reflexão orientada de modo a ser feita a avaliação dos constrangimentos e do modo de os ultrapassar. (B)</p> <p>Deve ser feita uma avaliação por período (por um grupo de trabalho) e apresentados os resultados à comunidade..... (B)</p> <p>Pode no dia em que nós começarmos a formar os nossos alunos para a realidade desta cidade, desta região, e não para uma realidade alheia, nacional e abstracta. (C)</p> <p>A partir do momento em que temos os pontos fortes e os pontos fracos identificados, conseguimos, abrindo a escola ao mundo exterior, construir aquilo que constitui o Projeto Educativo. (C)</p> <p>Deve sempre ser auscultada a comunidade educativa. (D)</p> <p>Toda a comunidade educativa (alunos, pais, funcionários e professores) tem de sentir que as metas do Projeto Educativo devem ser operacionalizadas por todos. (D)</p>
------------------------------	---

## ANEXO 8- ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

<i>Legislação</i>	<i>D.L. 43/89</i>	<i>Despacho 8/SERE/89</i>	<i>D.L.172/91</i>	<i>D.L.115A/98</i>	<i>D.L.75/08</i>
<b>PREAMBULO</b>	<p>“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um <b>projecto educativo</b> 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”</p>	<p>“O presente despacho define as regras da <b>composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos</b> e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, e secundárias.”</p>	<p>“O presente diploma define um <b>modelo de direcção e gestão</b> que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas. Introduce o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, com a dupla acepção pedagógica e administrativa”</p>	<p>“A concepção de uma organização da administração educativa <b>centrada na escola e nos respectivos territórios educativos</b> tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade” dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local”</p>	<p>“...a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar...”</p> <p>Em primeiro lugar, trata-se de <b>reforçar a participação das famílias e comunidades</b> na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino.</p> <p>Em segundo lugar, com este decreto -lei, procura-se <b>reforçar as lideranças das escolas</b>”</p>
<b>ÓRGÃOS DE APOIO</b>		<p>No exercício das suas atribuições, o conselho pedagógico é apoiado pelos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, conselhos de directores de turma e conselho consultivo.</p>	<p>Os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são os seguintes:</p> <p>a) Conselho de escola ou conselho de área escolar;</p> <p>b) Director executivo;</p> <p>c) Conselho pedagógico;</p> <p>d) Conselho administrativo;</p> <p>e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.</p>	<p>São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:</p> <p>a) Assembleia;</p> <p>b) Conselho executivo ou director;</p> <p>c) Conselho pedagógico;</p> <p>d) Conselho administrativo.</p>	<p>São órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes:</p> <p>a) O conselho geral;</p> <p>b) O director;</p> <p>c) O conselho pedagógico;</p> <p>d) O conselho administrativo.</p>

	<b>D.L. 43/89</b>	<b>Despacho 8/SERE/89</b>	<b>D.L.172/91</b>	<b>D.L.115A/98</b>	<b>D.L.75/08</b>
<b>DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS</b>	<p>(artigo2º). “O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”</p>	<p>(ponto 1) “O conselho pedagógico é o órgão da gestão das escolas preparatórias e secundárias nos domínios da orientação e coordenação pedagógicas e da formação do pessoal docente.</p> <p>No âmbito da sua actuação, o conselho pedagógico trabalha em estreita ligação com a respectiva direcção regional de educação e entidades vocacionadas para a formação de professores, de acordo com a legislação em vigor”</p>	<p>(Artigo 3º) “Escola - estabelecimento de ensino ou estabelecimento de educação não integrado numa área escolar;</p> <p><b>Área escolar</b> - grupo de estabelecimentos agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns;</p> <p><b>Administração educativa</b> - serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação”</p>	<p>(Artigo 3º) “Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, ...no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;</p> <p><b>Regulamento interno</b> – o documento que define o regime de funcionamento da escola;</p> <p><b>Plano anual de actividades</b> – o documento de planeamento, ... que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos</p>	<p>(Artigo 3.º) “A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam--se pelos princípios da <b>igualdade, da participação e da transparência.</b></p> <p>(Artigo 9º) <b>Instrumentos de autonomia</b> “O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”</p>
<b>ELABORAÇÃO do PEE</b>		<p>“ Compete ao conselho pedagógico desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo” (Ponto 3.11)</p>	<p>“ Compete genericamente ao conselho pedagógico: -Elaborar e propor o projecto educativo da escola” (Artigo 32º, Alínea c) )</p>	<p>“ Ao conselho pedagógico compete: -Elaborar a proposta do projecto da escola” (Artigo 36º,alínea b))</p> <p>“À assembleia compete dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo” (capítulo I, artigo 26º, Ponto 2)</p>	<p>“Compete genericamente ao conselho pedagógico: - Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral” (Artigo 33.º, alínea a))</p>



	<b>D.L. 43/89</b>	<b>Despacho 8/SERE/89</b>	<b>D.L.172/91</b>	<b>D.L.115A/98</b>	<b>D.L.75/08</b>
<b>APROVAÇÃO do PEE</b>			“Compete, genericamente, ao conselho de escola: Aprovar o projecto educativo da escola” (Artigo 8º, alínea d))	“Ouvido o conselho pedagógico, compete à direcção executiva submeter à aprovação da Assembleia o projecto educativo da escola.” (Artigo 17º, ponto 1, alínea a))  “À assembleia compete: Aprovar o projecto educativo da escola” (Artigo 10º, ponto 1, alínea b))	“Compete genericamente ao conselho geral: - Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução” (Artigo 13.º, alínea c))
<b>AVALIAÇÃO do PEE</b>				“À assembleia de escola compete: Avaliar a execução do projecto educativo” (Artigo 10º, ponto 1, alínea b))	“Compete genericamente ao conselho geral: - Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução” (Artigo 13.º, alínea c))
<b>CONCRETIZAÇÃO do PEE</b>	Professor titular de turma. Professores do conselho de turma.	Professor titular de turma. Professores do conselho de turma.	Professor titular de turma. Professores do conselho de turma.	Professor titular de turma. Professores do conselho de turma.	Professor titular de turma. Professores do conselho de turma.

## ANEXO 9 -ESTRATÉGIAS DE AÇÃO – PROJETO EDUCATIVO 2010-2011

### 7.2 – Sugestões/Estratégias para a concretização das Grandes Opções e Finalidades do Projecto Educativo

#### 7.2.1 – Respeitar e perseguir as prioridades seleccionadas no processo de auto - avaliação

##### 7.2.1.1 - Área de intervenção: processo ensino-aprendizagem

Prioridades seleccionadas	Estratégias implementadas/a desenvolver
- Valorizar a utilização das novas tecnologias na sala de aula, <i>como meio de informação / comunicação</i> *	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de acções de formação em novas tecnologias;</li> <li>- Divulgação da informação através da Internet ou/e Intranet com a possível interacção dos alunos;</li> <li>- Sensibilização para a aplicação das TIC nas metodologias de ensino/aprendizagem centradas no aluno;</li> <li>- <i>Promoção d a utilização do correio electrónico para a troca de informação e cooperação entre docentes e alunos *</i></li> </ul>
- Reflectir sobre as práticas e instrumentos de avaliação utilizados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço a auto e hetero avaliação;</li> <li>- Permuta de experiências e materiais;</li> <li>- Criação de condições para que todos os trabalhos de avaliação sejam elaborados e corrigidos na escola;</li> </ul>
- Promover o trabalho de pesquisa e/ou laboratorial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação de técnicos para os laboratórios;</li> <li>- Mais trabalho e mais pesquisa em laboratório, motivando, assim, os alunos para a aprendizagem;</li> <li>- Realização de concursos inter escolas para a promoção do trabalho de pesquisa e/ou laboratorial.</li> </ul>
Prioridades seleccionadas	Estratégias implementadas / a desenvolver
- Valorizar o trabalho realizado por alunos, Conselho de Turma, Grupo Disciplinar, Departamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuição de Bolsas de Mérito;</li> <li>- Utilização do reforço positivo;</li> <li>- Manutenção e divulgação do Quadro de Honra;</li> <li>- Reforço da autoridade do professor;</li> <li>- Reconhecimento do mérito dos alunos e dos professores perante toda a Comunidade Escolar;</li> </ul>

	<p><i>-Reforço d a articulação interdepartamental, tornando-a sistemática*</i></p>
<p><i>- Reflectir sobre as estratégias de ensino utilizadas.</i>  <i>-Promover formação de docentes</i></p>	<p>- Planificação, em conjunto, das actividades lectivas e realização de uma reflexão posterior sobre os resultados obtidos;</p> <p>- Reformulação das planificações de Longo Prazo das Áreas Curriculares não Disciplinares do 3º Ciclo, mediante orientações gerais definidas a nível de escola, por forma a otimizar a substância do trabalho pedagógico;</p> <p>- Valorização do trabalho do Conselho de Turma. No 3º Ciclo, ênfase do papel pedagógico do Projecto Curricular de Turma;</p> <p>- <i>Elaboração do Plano de Formação de Docentes da Escola;*</i></p> <p>- <i>Continuação da implementação de respostas educativas adequadas às necessidades manifestadas pelos alunos;*</i></p> <p>- <i>Valorização do "Dia Aberto" como forma de facultar à comunidade educativa um maior conhecimento sobre a realidade e a vida da escola;*</i></p> <p>- <i>Prosseguimento da continuidade pedagógica;*</i></p> <p>- Selecção de métodos de ensino que despertem a atenção dos alunos e, conseqüentemente, melhorem o rendimento escolar: aulas interactivas e outros;</p> <p>- Avaliação da eficácia dos métodos utilizados.</p>
Prioridades seleccionadas	Estratégias implementadas / a desenvolver
<p><i>- Diversificar e alargar a oferta de visitas de estudo/saídas culturais a todas as turmas.</i></p>	<p>- Organização de visitas de estudo relacionadas com as matérias leccionadas para articular com a prática;</p> <p>- Organização de visitas de estudo a lugares culturais;</p> <p>- Promoção de saídas culturais para todas as turmas;</p> <p>- Promoção de visitas de estudo no interior da própria cidade;</p>

**7.2.1.2 - Área de intervenção: sucesso escolar**

<b>Prioridades seleccionadas</b>	<b>Estratégias implementadas/a desenvolver</b>
- Melhorar a estrutura de funcionamento das salas de estudo.	- Exercitação de aprendizagens corroborativas; - Utilização de material didáctico digital e interactivo;
- Adequar o horário de funcionamento dos diversos serviços da escola, tendo em conta os horários dos alunos.	- Manutenção o horário dos serviços - bar, secretaria, papelaria, reprografia, centro de recursos e biblioteca, por forma a cobrir o período escolar diário permitindo também maior utilização destes serviços por parte dos alunos do ensino nocturno.
- Desenvolver mecanismos que permitam uma acção eficaz na resolução de problemas e conflitos, apresentados pelos alunos, junto do Conselho Executivo, Director de Turma ou Coordenador Pedagógico.	- Continuação do Programa de Tutorias; - Continuação do funcionamento do gabinete de Gestão de Conflitos.
- Adequar o número de funcionários às necessidades de apoio, manutenção e vigilância da Escola.	- Melhoria da gestão dos funcionários disponíveis para um melhor acompanhamento dos alunos; - Formação do pessoal não docente, em particular no domínio das relações interpessoais.

- Diversificar acções de orientação escolar e profissional	<p>- <i>Diminuição d o insucesso e d o abandono escolar, através da diversidade de oferta Educativa. *</i></p> <p>- <i>Diminuição d o insucesso e do abandono escolar, fomentando dinâmicas de inclusão*</i></p>
--	--

### 7.2.1.3 - Área de intervenção: cultura de escola

Prioridades seleccionadas	Estratégias implementadas / a desenvolver
- Criar mecanismos que intensifiquem a vigilância e o controle de estranhos no espaço escolar, bem como as entradas e saídas dos alunos.	- Intensificação da vigilância sobre a presença de pessoas estranhas à escola.
- Melhorar o ambiente vivido – relações interpessoais.	<p>- Melhoria da comunicação entre todos – <i>publicitação, na página da Internet, da Folha de Informação Mensal de todas as actividades e iniciativas mais significativas, para uma maior visibilidade*</i></p> <p>- Intensificação das relações interpessoais para aumento da motivação dos alunos;</p> <p>- Promoção de actividades que envolvam alunos de diversas turmas e idades em jogos educativos;</p> <p>- Reforço de actividades de convívio/realização de tertúlias culturais;</p> <p>- Organização de dias especiais, como, por exemplo, o dia da poesia;</p>

<b>- Promover estratégias conducentes ao encorajamento e justa valorização do trabalho desenvolvido por alunos e professores.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificação dos alunos que evidenciam progressão na aprendizagem, divulgação da mesma e registo do facto nas actas das reuniões intercalares;</li><li>- Criação de normas internas que permitam valorizar o trabalho;</li><li>- Divulgação do trabalho feito por alunos e/ou professores no âmbito de actividades, projectos e parcerias, para estímulo e motivação dos mesmos;</li><li>- Informação regular dos Encarregados de Educação sobre a progressão na aprendizagem realizada pelos seus educandos, reforçando os aspectos, as atitudes e os comportamentos positivos.</li></ul>
<b>Prioridades seleccionadas</b>	<b>Estratégias implementadas / a desenvolver</b>
<b>- Assegurar o efectivo cumprimento das regras.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Disponibilização aos alunos, Pais e E.E., no início do ano lectivo, de uma brochura com excertos do Regulamento Interno, dando a conhecer a sua função reguladora da vida da Escola.</li></ul>

## ANEXO 10 – ÁREAS DE INTERVENÇÃO – PROJETO EDUCATIVO 2011-2014

### 8. Áreas de Intervenção / Eixos Estratégicos

Para que o Projeto Educativo se constitua como documento orientador da ação educativa, os objetivos selecionados foram equacionados, com base no potencial da escola, considerando os seus pontos fortes e fracos, bem como as ameaças e as oportunidades, que influenciam o desempenho da instituição (análise SWOT).

Considerando que a *Cultura de Escola* integra um conjunto de fatores organizacionais e interações sociais específicas, que definem a escola e constroem a sua história, entendeu-se que a mesma não deveria surgir isolada, enquanto Área de Intervenção/Eixo Estratégico, já que penetra todas as dimensões da vida da escola, sendo que, de igual modo, tudo corrobora da Cultura de Escola.

Assim, elegeram-se as seguintes Áreas de Intervenção/ Eixos Estratégicos e respetivos objetivos:

<i>ÁREAS DE INTERVENÇÃO / EIXOS ESTRATÉGICOS</i>	<i>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</i>
1. Sucesso Educativo	1.1 Melhorar os resultados escolares 1.2. Promover a disciplina, criando um ambiente de respeito e responsabilização 1.3 Construir o sucesso educativo 1.4 Diversificar a oferta formativa
2. Processo educativo e gestão de actividades pedagógicas	2.1 Melhorar a articulação inter e intradepartamental 2.2 Potenciar a utilização da Biblioteca 2.3 Reforçar o papel estratégico dos serviços de Psicologia e Orientação 2.4 Educar para a Saúde 2.5 Mobilizar os pais e Encarregados de Educação
3. Organização e gestão Escolar	3.1 Melhorar os processos de comunicação/informação/ divulgação no seio da comunidade educativa 3.2 Desenvolver uma cultura de participação com as estruturas e agentes locais 3.3 Promover a formação

## ANEXO 11 -ESTRATÉGIAS DE AÇÃO – PROJETO EDUCATIVO 2011-2014

### 8.1. Área de Intervenção/ Eixo Estratégico: Sucesso Educativo

#### 8.1.1. Objetivo estratégico: Melhorar os resultados escolares

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Investir na consolidação das aprendizagens em cada disciplina	Desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada	% de alunos sem classificações negativas a cada disciplina	Manter, no final do 3º período, uma taxa global de classificações positivas superior a 85% quer no 3º ciclo quer no ensino secundário
	Funcionamento dos apoios educativos, de modo a responder às necessidades dos alunos		Atingir uma taxa global de repetência para o ensino secundário, inferior a 16,3%
	Aplicação das TIC no ensino e aprendizagem, incluindo a plataforma moodle, quadros interactivos e outro software educativo	% de alunos que ficaram retidos	Manter uma taxa global de repetência para o ensino básico, igual ou inferior a 2,7%
	Continuidade do projeto “salas de estudo”		Manter a taxa de desistência de alunos com 14 anos em 0%
	Criação de mecanismos de apoio para os alunos dos cursos profissionais com módulos em atraso.	% de alunos que desistiram	Manter ou diminuir a taxa de desistência dos alunos com 15 anos em 1,4%
	Realização de atividades extracurriculares com vista a consolidação e aprofundamento das aprendizagens em cada disciplina	% de alunos com resultados de exames nacionais igual ou superior à taxa nacional	Manter ou diminuir a taxa de desistência dos alunos com 16 anos em 1,5%
			Manter, no 3º ciclo, uma taxa de sucesso nos exames nacionais igual ou superior à taxa nacional



		Nº de alunos que concluíram os módulos em atraso	Conclusão nos cursos profissionais, de todos os módulos de referência para o ano letivo, no final do mesmo, numa percentagem igual ou superior a 60%.
		Nº de disciplinas com atividades extracurriculares de consolidação das aprendizagens	Uma atividade por disciplina/ano
2. Diminuir a discrepância entre as classificações internas de frequência (CIF) e as classificações obtidas em exame nacional (CE)	Investimento nas aprendizagens corroborativas (salas de estudo e/ ou plataforma interna)  Disponibilização aos alunos, no Moodle, de materiais didáticos, fichas, testes, exames  Implementação de processos de monitorização, relativamente às metodologias e recursos utilizados	Diferença entre a média das classificações internas de frequência (CIF) e a média das classificações de exame	Aproximar, as classificações internas de frequência (CIF) às classificações obtidas em exame nacional (CE)
3. Aumentar a qualidade do sucesso educativo	Implementação de práticas letivas diversificadas  tratamento das informações intercalares  identificação de sinais de alerta, relativamente às aprendizagens dos alunos  Investimento na corresponsabilização dos diferentes atores educativos, no processo	Média da classificação de cada disciplina  Média de exame de cada disciplina	Aumentar a classificação média global a cada disciplina, por ano  Aumentar a classificação média, a cada disciplina, nos exames do ensino secundário.  Obter nos exames do 9º Ano uma classificação média superior ou igual à da média nacional, em cada

	<p>ensino-aprendizagem</p> <p>Valorização da transversalidade de conteúdos didáticos, nos currículos</p>	<p>Nº de alunos que integram o quadro de valor e excelência</p> <p>Nº de sumários com registo conteúdos/atividades transversais</p> <p>Nº de PCT com transversalidade</p>	<p>disciplina.</p> <p>Manter e/ou aumentar o número de alunos constantes do quadro de valor e excelência</p> <p>1 a 3 sumários por disciplina/ano</p> <p>Todos os PCT com transversalidade</p>
--	--	---	--

8.1.2. Objetivo estratégico: Promover a disciplina, criando um ambiente de respeito e responsabilização

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Investir a relação pedagógica de um sentido de co-responsabilização, que envolva docentes, alunos, pais e encarregados de educação	<p>Responsabilização da turma na construção das aprendizagens</p> <p>Instituição da atribuição do prémio “melhor turma”</p> <p>Criação do regulamento de atribuição do prémio “melhor Turma”</p> <p>Promover atividades entre EE, alunos e professores</p>	<p>Nº atas com menção a procedimentos de coresponsabilização (concertação de atitudes, planos de recuperação, aulas de apoio ...)</p> <p>Nº de requisitos, do regulamento, cumpridos por cada turma</p> <p>% participação dos EE, alunos, professores</p>	<p>Todas as atas dos C.T.</p> <p>Premiar uma turma por ciclo de estudos</p> <p>Dinamizar, pelo menos, uma atividade</p>

2. Investir na integração e combate a comportamentos inadequados à sala de aula	<p>Manutenção do PACI (Plano de Ação Combate à Indisciplina)</p> <p>Continuidade do gabinete de gestão de conflitos.</p> <p>Manutenção do serviço tutorial</p> <p>Manutenção das mentorias</p> <p>Acompanhamento temporário de alunos reincidentes, acolhidos no GGC recorrendo a bolsa de professores com formação para o efeito</p>	<p>Nº de alunos reincidentes acolhidos no GGC.</p> <p>Nº de alunos em acompanhamento temporário</p> <p>Nº de tutorandos e mentorandos com sucesso escolar</p>	<p>Diminuir o número de reincidências, após acompanhamento temporário dos alunos</p> <p>Aumentar o sucesso alunos acompanhados por tutores e mentores</p>
3. Melhorar o comportamento para melhorar o aproveitamento	<p>Implementação de formas de atuação assertiva entre todos os professores de cada conselho de turma</p>	<p>Nº atas com concertação de atitudes</p> <p>Nº de ocorrências participadas</p> <p>Nº de medidas disciplinares aplicadas</p>	<p>Todas as atas dos C. T.</p> <p>Diminuição de número de alunos enviados para o GGC</p> <p>Diminuição do nº de medidas disciplinares aplicadas</p>

8.1.3. Objetivo estratégico: Construir o sucesso educativo

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Reforçar o papel estratégico da escola, enquanto veículo promotor de saberes e valores	Realização de atividades/ações, que potenciam a aquisição das competências exigidas ao cidadão do séc. XXI	Nº de atividades/ações de âmbito cultural, científico e desportivo, realizadas a nível da escola, a nível nacional e a nível internacional	Pelo menos 80% das atividades/ações realizadas com os alunos potenciam a aquisição de competências exigidas ao cidadão do séc. XXI
2. Envolver os pais / Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos	Entrega, no início do ano letivo, de um conjunto de documentos contendo as linhas orientadoras do projeto educativo, excertos do regulamento interno e o funcionamento das salas de estudo.  Utilização de meios de comunicação diversificados, para garantir a divulgação da informação  Realização anual de inquéritos aos EE que permitam determinar o nível satisfação com a escola	Índice de satisfação dos E.E.  Nº de E.E. que se consideram informados	80% dos E.E. revela satisfação  80% dos E.E. consideram-se informados
3. Proporcionar aos alunos com grandes carências económicas uma efetiva igualdade de oportunidades	Sinalização de situações de risco, por parte dos diversos atores educativos	Nº de alunos abrangidos	Aumentar o número de alunos sem classificações negativas, abrangidos pelo sistema de apoio

## 8.1.4. Objetivo estratégico: Diversificar a oferta formativa

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Privilegiar a diversidade na oferta formativa no ensino diurno	Continuação da política de diversificação de uma oferta formativa diversificada ajustada às necessidades e à evolução do mercado de trabalho  Ações de divulgação da oferta junto da comunidade escolar e de alunos de outros estabelecimentos de ensino	Nº de cursos em funcionamento  Nº de ações realizadas	Manter ou aumentar o número de cursos em funcionamento  Realizar, pelo menos, uma ação em cada escola com 3º ciclo
2. Promover a formação de adultos	Investimento nos cursos EFA e Formações Modulares  Continuação da oferta de alternativas para conclusão do ensino secundário	Nº de modalidades de formação  % de sucesso alcançado	Manter ou aumentar o número de modalidades de formação  Garantir um sucesso, não inferior a 65%
3. Fomentar o reconhecimento do CNO na comunidade educativa	Realização de ações de sensibilização/informação  Estabelecimento de protocolos  Divulgação das práticas	Nº de ações realizadas  Nº de protocolos realizados  Nº de adultos certificados	Aumentar o nº de adultos inscritos e encaminhados  Estabelecer novos protocolos e reforçar os existentes  Aumentar o nº de adultos certificados

## 8.2. Área de Intervenção/Eixo Estratégico: Processo educativo e gestão de atividades pedagógicas

### 8.2.1. Objetivo estratégico: Melhorar a articulação inter e intradepartamental

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Implementar práticas que visem a otimização do trabalho docente	Abertura de uma disciplina no Moodle para a Coordenação e para cada grupo de recrutamento, visando a partilha de documentos  Monitorização, por parte dos coordenadores, do trabalho desenvolvido, no âmbito do departamento  Articulação transversal e interdisciplinar dos currículos, no âmbito intra e inter departamental	Nº de documentos partilhados entre grupos  Nº de docentes com documentos partilhados  Nº de disciplinas com documentos partilhados  Nº de dossiês digitais com os documentos previstos no regulamento interno  Nº de PCT que contemplam a transversalidade e a interdisciplinaridade dos currículos  Nº de sumários com registo conteúdos/atividades transversais	1 documento de cada grupo partilhado com outros grupos  Todos os docentes com documentos partilhados  Todos os grupos partilham documentos  Dossier digital, por grupo de recrutamento, contendo os documentos previstos no regulamento interno  Todos os PCT contemplam a transversalidade e a interdisciplinaridade dos currículos  1 a 3 sumários por disciplina/ano

<p>2. Promover a reflexão e a inovação com vista à melhoria das práticas pedagógicas</p>	<p>Instituição de tempo comum entre os elementos de cada grupo recrutamento</p> <p>Criação e partilha de materiais pedagógico-didáticos, nomeadamente planificações, matrizes de testes, testes e materiais de apoio e de diferenciação pedagógica</p> <p>Seleção/reflexão e partilha das boas-práticas desenvolvidas, em sede de grupo e/ou departamento, no final de cada período.</p> <p>Reflexão sobre as classificações, por disciplina, atribuídas no final de cada período, nos conselhos de grupo e de turma/Elaboração de relatório crítico e definição de estratégias</p>	<p>Nº de grupos de recrutamento com tempos comuns</p> <p>Nº atas com análise das práticas desenvolvidas</p> <p>Nº de materiais criados e partilhados</p> <p>Nº atas com análise das classificações atribuídas</p>	<p>Todos grupos de recrutamento</p> <p>Todas as atas</p> <p>Todos os grupos terem materiais criados e partilhados</p> <p>Todas as atas</p>
<p>3. Estabelecer redes de trabalho colaborativo</p>	<p>Definição de tempo comum, nos horários dos coordenadores de departamento.</p> <p>Definição de tempo comum, nos horários de cada coordenador de departamento e delegados de grupo do respetivo departamento</p> <p>Definição de tempo comum entre os elementos de cada grupo de recrutamento</p> <p>Abertura de uma disciplina, no Moodle, visando a partilha de materiais para o POPTE</p> <p>Planificação das atividades curriculares e extra-curriculares em reunião de departamento de forma a otimizar a transversalidade dos conteúdos</p>	<p>Existência de um tempo comum, nos horários de todos coordenadores de departamento e delegados de grupo do respetivo departamento</p> <p>Nº de disciplinas, no moodle, com partilha de materiais para o POPTE</p> <p>Nº de atividades curriculares e extra-curriculares que envolvem mais do que uma disciplina / mais do que um professor</p>	<p>Todos os coordenadores de departamento e delegados de grupo do respetivo departamento têm no seu horário tempos comuns</p> <p>Todas as disciplinas com materiais partilhados</p> <p>Uma atividade por turma que envolva mais do que uma disciplina / mais do que um professor</p>



8.2.2. Objetivo estratégico: Potenciar a utilização da Biblioteca

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Apoiar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem	Divulgação de existências junto da comunidade	Número de visitantes virtuais da BE	Difundir a atividade/ existências da BE através da páginas moodle e facebook e do blogue da BE
	Apoio aos utilizadores na realização prática de trabalhos e utilização contextualizada das TIC	Número de turmas abrangidas pela formação de utilizadores	Envolver todas as turmas de 7º e 10º na formação de utilizadores, até ao final de 2013-2014
	Divulgação e incentivo ao uso de métodos de pesquisa	Nº de computadores preparados com informação prática de apoio ao utilizador	Disponibilizar informação prática de literacia e apoio ao utilizador em todo o equipamento informático em uso na BE, até ao final de 2013-2014
	Sensibilização para o uso cívico e integrado da BE no quotidiano dos utilizadores	Número de requisições do fundo documental	Acolher / Apoiar metade das atividades efetuadas na Escola pelas diferentes estruturas pedagógicas
	Formação de utilizadores	Número de respostas a inquéritos de satisfação	
	Acolhimento de atividades, de projetos e parcerias de grupos disciplinares /departamentos/associação de estudantes/associação de pais	Número de atividades acolhidas	
		Estatísticas de utilização da BE	



<p>2. Criar contextos de promoção do gosto pela leitura e pela escrita</p>	<p>Participação da escola nos concursos do PNL</p> <p>Assinalar de datas comemorativas significativas para a literacia da leitura</p> <p>Promoção de encontros com autores e profissionais da escrita</p> <p>Composição do <i>Bau de leitura</i> para cada turma</p>	<p>Índice de participação nas atividades</p> <p>Número de atividades concretizadas</p> <p>Número de baús de leitura disponibilizados</p> <p>Número de requisições para leitura domiciliária</p>	<p>Manter a participação da Escola nos concursos do PNL</p> <p>Abranger todas as turmas do Básico com o <i>Bau de leitura</i> até ao final de 2013-2014</p> <p>Realizar anualmente uma <i>Feira do livro</i></p> <p>Aumentar em cada ano o número de leituras domiciliárias</p>
<p>3. Adequar o fundo documental e serviços da BE às necessidades dos utilizadores</p>	<p>Informatização dos documentos de utilização da BE</p> <p>Informatização do catálogo da BE</p> <p>Aplicação do modelo de autoavaliação da RBE</p> <p>Atualização da coleção</p>	<p>Índice de informatização do fundo documental</p> <p>Número de respostas ao inquérito MABE</p> <p>Índice de aquisições para o fundo documental</p>	<p>Informatizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o fundo documental ao ritmo exponencial de 5%;</li> <li>- todos os documentos de utilização corrente da BE, até final de 2013-2014</li> </ul> <p>Disponibilizar online o catálogo da BE</p> <p>Obter 50% de respostas ao inquérito de autoavaliação</p> <p>Adquirir uma novidade mensal para o fundo documental</p>

**8.2.3. Objetivo estratégico: Reforçar o papel estratégico dos serviços de Psicologia e Orientação**

<b>Objetivos operacionais</b>	<b>Estratégias/Ações</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Metas</b>
1. Desenvolver ações de informação e aconselhamento psicossocial, psicopedagógico e vocacional, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras, assim como a promoção da autonomia e sucesso dos alunos	<p>Realização de actividades/ações de informação e de orientação escolar e profissional</p> <p>Acompanhamento psicopedagógico/ psicossocial de alunos tendo em vista a promoção da autonomia e do sucesso ao nível escolar e pessoal</p> <p>Reforço do acompanhamento e da orientação vocacional dos alunos dos cursos profissionais</p> <p>Avaliação psicológica através da aplicação de testes para caracterização dos interesses e capacidades dos alunos, com o objectivo de definir o respectivo perfil na ótica do auto-conhecimento e da valorização do seu potencial</p>	nº de alunos envolvidos	Aumentar em cada ano letivo o nº de alunos envolvidos
2. Promover dinâmicas, em articulação com as diversas valências da escola	<p>Reforço da colaboração, do serviço com os órgãos de direção, administração e gestão da escola, na sua área de especialidade</p> <p>Reforço da colaboração com os Coordenadores de diretores de turma/DT no despiste e intervenção em casos-problema ligados a insucesso, absentismo, outros</p> <p>Reforço da articulação com outros serviços/agentes educativos</p>	nº de ações desenvolvidas	Aumentar em cada ano letivo o nº de ações desenvolvidas

3. Otimizar o papel dos SPO, através da criação de dinâmicas que reforcem o papel estratégico dos serviços	<p>Divulgação do serviço e respectivas dinâmicas através da página da escola e da Plataforma Moodle</p> <p>Utilização das novas tecnologias para divulgação junto de alunos e EE de assuntos/actividades do serviço</p> <p>Utilização das novas tecnologias como veículo de comunicação para EE e alunos colocarem questões pontuais ou solicitarem atendimento</p>	nº de ações desenvolvidas	Aumentar em cada ano letivo o nº de ações desenvolvidas
--	---	---------------------------	---

#### 8.2.4. Objetivo estratégico: Educar para a Saúde

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Promover a saúde dos jovens nas diferentes vertentes consideradas pela OMS	Realização de atividades/ações, que possibilitem a aquisição das competências para promoção de uma vida saudável.	Nº de atividades/ações realizadas a nível da escola  Nº de alunos que participam nas ações	Participação de cada turma em pelo menos uma atividade/ação  Aumentar o nº de alunos que participam nas atividades
2. Dotar o aluno de competências que o tornem capaz de “relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”.	Realização de ações de sensibilização visando a participação de todos os alunos  Realização de atividades/ações, com a participação dos parceiros do projeto	Nº de atividades/ações realizadas a nível da escola  Nº de alunos que participam nas ações  Nº de pais e encarregados de educação / familiares dos alunos que participam nas ações	Participação de cada turma em pelo menos uma atividade/ação  Aumentar o nº de alunos que participam nas atividades  Dinamizar, pelo menos, uma atividade para a comunidade, em cada período
3. Dinamizar o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno	Acompanhamento individual dos alunos  Criação de conta de mail do gabinete.  Atividades em parceria com a Associação de Estudantes  Atividades de divulgação do gabinete  Desenvolvimento de atividades em parceria com entidades externas à escola	Nº de alunos que utilizam o gabinete  N.º de elementos da comunidade educativa que utilizam o GIAA	Aumentar a frequência do Gabinete

### 8.2.5. Objetivo estratégico: Mobilizar os pais e Encarregados de Educação

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1.Promover relações de proximidade com os pais e encarregados de educação	Disponibilização, on line , do programa GIAE, de modo a facultar aos E.E.a consulta de faltas, classificações e saldos do cartão.  Realização anual de inquéritos aos EE que permitam determinar o nível satisfação com a escola	Índice de satisfação dos pais e encarregados de educação presentes na reunião	60% dos E.E. revela satisfação
2.Consolidar o papel estratégico dos pais e encarregados de educação, na vida da escola	Realização de reuniões entre o D.T e Pais e Encarregados de Educação  Realização de atividades culturais e recreativas destinadas a pais e encarregados de educação.  Realização de reuniões com os representantes dos EE, para divulgação de iniciativas/projetos /atividades da escola.	Nº de reuniões realizadas  Nº de atividades /ações realizadas  Nº de E.E. presentes nas reuniões	Pelo menos, uma reunião no início do ano letivo e uma reunião no final de cada período  1 atividades/ação por ano letivo  60% dos E.E. revela satisfação
3.Implementar canais de comunicação entre os pais/encarregados de educação interactivos digitais	Utilização do e-mail institucional, plataforma Moodle, GIAE e página da escola  Realização anual de inquéritos aos EE que permitam determinar o nível satisfação com a escola	Índice de satisfação dos pais e encarregados de educação	60% dos E.E. revela satisfação

### 8.3. Área de Intervenção/ Eixo Estratégico: Organização e gestão Escolar

#### 8.3.1. Objetivo estratégico: Melhorar os processos de comunicação/informação/ divulgação no seio da comunidade educativa

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Assegurar a divulgação da informação	<p>Implementação de vários meios de comunicação, privilegiando as TIC: página da escola, e-mail institucional, newsletter, rede social</p> <p>Nomeação de uma equipa de comunicação e marketing</p> <p>Envolvimento dos alunos na divulgação das atividades.</p> <p>Utilização privilegiada do e-mail institucional como forma de divulgação da informação</p>	<p>Nº de Newsletters publicadas</p> <p>Nº de visitantes da página da escola</p> <p>Nº de amigos na rede social</p> <p>Nº de diretores de turma que contactam os encarregados de educação através do e-mail institucional</p> <p>Nº. de acessos ao Moodle</p> <p>Nº. de acessos ao GIAE</p>	<p>Publicar, quinzenalmente, uma Newsletter</p> <p>Aumentar, em cada ano letivo, o número de visitantes da página da escola</p> <p>Aumentar, em cada ano letivo, o número de amigos na rede social</p> <p>Todos os diretores de turma contactam com os encarregados de educação através do e-mail institucional</p>
2. Investir na partilha de documentos	<p>Utilização da plataforma Moodle por todas as estruturas da escola</p> <p>Formação a docentes</p>	<p>Nº de estruturas da escola com documentos partilhados</p> <p>Nº de docentes, por grupo de recrutamento, que partilham documentos</p> <p>Nº de disciplinas abertas, por turma, na plataforma Moodle</p>	<p>Todas as estruturas da escola partilham documentos</p> <p>Todos os docentes partilham documentos</p> <p>As turmas apresentam, em media, 75% das disciplinas abertas</p>

3. Explorar as possibilidades das novas tecnologias para melhorar o processo de comunicação/informação com os serviços administrativos	Criação de uma plataforma para acesso, on-line, pelos utentes	Nº de documentos disponibilizados on-line	Implementação da secretaria digital até final de 2013
--	---	---	---

### 3.1.1. Objetivo estratégico: Desenvolver uma cultura de participação com as estruturas e agentes locais

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Promover a abertura da escola à comunidade	<p>Manutenção das visitas culturais abertas à comunidade</p> <p>Realização de palestras abertas à comunidade</p> <p>Valorização do “Dia Aberto” como forma de facultar à comunidade educativa um maior conhecimento sobre a realidade e a vida da escola</p> <p>Organização de dias especiais, como, por exemplo, o dia da poesia</p>	<p>Nº de palestras/ visitas culturais</p> <p>Nº. de EE presentes e participantes nas atividades</p>	<p>Dinamizar, pelo menos, duas atividades abertas à comunidade, por ano letivo</p> <p>60% dos EE manifestam satisfação pela sua participação da respetiva atividade</p>
2. Fomentar o exercício do voluntariado	Criação de mecanismos internos, mobilizadores para o exercício do voluntariado, no seio da comunidade escolar e no exterior	Nº de alunos participantes	Envolver, em média, dois alunos por turma



3. Estabelecimento de parcerias e protocolos	Estabelecimento de parcerias e protocolos promotores de formação em contexto de trabalho Estágios dos nossos alunos  Criação de um programa de interação com os estabelecimentos de ensino superior, a nível local	Nº de protocolos estabelecidos	Reforçar os protocolos existentes e promover o estabelecimento de novos protocolos
--	--	--------------------------------	--

### 3.1.1. Objetivo estratégico: Promover a formação

Objetivos operacionais	Estratégias/Ações	Indicadores	Metas
1. Facultar formação contínua ao pessoal docente	Organização e realização de ações de formação (creditadas ou não), recorrendo, quando possível, aos recursos internos.  Elaboração de planos de formação anuais/plurianuais de docentes com base no levantamento de necessidades individuais e organizacionais	Nº de docentes abrangidos	Envolver, pelo menos, 50% dos docentes, por ano letivo em ações creditadas
2. Facultar formação contínua ao pessoal não docente	Organização e realização de ações de formação, recorrendo, quando possível, aos recursos internos.  Elaboração de planos anuais/plurianuais de formação de não docentes	Nº de ações realizadas	Envolver, pelo menos, 50% do pessoal não docente, por ano letivo
3. Fomentar a disseminação, na comunidade, da formação recebida	Realização de encontros, reuniões de grupo, reuniões de departamento, palestras, seminários, workshops	Nº de atividades realizadas, com vista à disseminação da formação recebida	Cada grupo de recrutamento realiza, pelo menos, uma atividade de disseminação da formação recebida.



## 4. Avaliação

Com o objetivo de assegurar que os objetivos e as metas definidos para cada Área de Intervenção/Eixo Estratégico são operacionalizados, é necessário proceder-se à monitorização e avaliação dos processos em curso e dos resultados obtidos, recorrendo aos seguintes instrumentos de avaliação:

- Relatórios da actividade desenvolvida;
- Relatórios da implementação dos vários instrumentos de autonomia;
- Questionários / Inquéritos

No final de cada ano lectivo, será elaborado um relatório do Projecto Educativo, procedendo-se aos necessários ajustes, decorrentes das reflexões efetuadas, numa otica de partilha de responsabilidades e decisões.

No final do triénio, será elaborado um relatório/balanço da implementação do Projeto Educativo, com vista à elaboração do Projeto Educativo para o triénio subsequente.