

A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA: UM ESTUDO NA ÁREA DO PORTO

Diana Guimarães

Dissertação de Doutoramento para obtenção do grau de Doutoramento em
Ciências da Educação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Orientação: Professora Doutora Cláudia Maria Amaral Teixeira

Maio, 2014



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

“As pessoas que vencem neste mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram as criam”.

(Bernard Shaw)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, que me deixou à deriva nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Exma. Senhora Professora Doutora Cláudia Teixeira, pelo profissionalismo e disponibilidade com que me orientou e pelas suas calorosas palavras em cada conversa.

À minha mãe e irmã, pelo carinho, pela paciência e encorajamento constante. Ao Nuno, por todo o seu amor, tempo, compreensão e horas subtraídas no decorrer deste longo percurso. À Marta, pelos constantes conselhos e pela sua preciosa AMIZADE. À Emília e à Salette, pela colaboração na entrega dos questionários. À Isilda, à Manuela e a todos os colegas das várias escolas por onde passei, que gentilmente disponibilizaram o seu tempo e que tornaram possível realizar este estudo. Obrigada a todos, esta tese é também vossa.

RESUMO

No contexto atual, a escola enquanto organização suscita novas interpelações na tentativa de adequar a educação às exigências das transformações sociais e económicas.

Por forma a dar uma resposta eficaz à sua missão, surge o Projeto Educativo como o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas, desenhado para um horizonte de três anos e elaborado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização de toda a comunidade educativa.

Contudo, o envolvimento dos professores no seu processo de elaboração torna-se determinante, dado que a colaboração interpares na tomada de decisões, como forma de participação convergente com os objetivos da organização, tem sido apontada como a solução organizacional para os problemas do ensino e das escolas contemporâneas.

Neste sentido, propusemo-nos nesta investigação analisar o grau de participação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na construção do Projeto Educativo de Escola e procedemos para esse efeito a um estudo quantitativo na área do Porto, através da aplicação de um inquérito a professores que lecionam em escolas públicas.

O objetivo deste estudo foi identificar os conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo, avaliar a sua formação/necessidade de formação nesta área, conhecer as dificuldades com que os professores se deparam na construção e implementação do Projeto Educativo e determinar quais os elementos que participam efetivamente na sua construção.

Do cruzamento dos dados obtidos, concluiu-se que o grau de participação dos professores na construção do Projeto Educativo de Escola é muito reduzido e que esta atitude se deve ao facto de a sua construção ficar a cargo de um grupo de trabalho. Fatores como escassez de formação, falta de recursos humanos e financeiros, pouco envolvimento da comunidade e desadequação normativa, são outros motivos apontados pelos docentes para os baixos níveis de participação.

Palavras-chave: Projeto Educativo, Professores, Formação, Participação.

ABSTRACT

In the actual context, the school as an organization raises new interpellations in the attempt to fit education to the demands of social and economic change.

In order to respond effectively to its mission, the Educational Project came up as the document establishing the educational guidelines for school cluster or ungrouped schools, designed for a 3-year period and drawn up in a participatory way within the principles of responsibility of the entire educational community.

Nevertheless the involvement of teachers in its making process becomes decisive, given that peer collaboration in decision-making as a way of convergent participation in the organization goals has been pointed out as the organizational solution for teaching problems and for contemporary school issues.

In this work we propose to assess the degree of participation of Primary School teachers in the construction of the School Educational Project and for that purpose we conducted a quantitative study in Oporto, by means of a survey carried out among public school teachers.

The aim of this study is to identify teachers' knowledge of the Educational Project, to assess their need for training sessions in this area, to realize the difficulties they face in the construction and implementation of the Educational Project, and to define the elements which actually participate in its construction.

We concluded from data cross-checking that the degree of participation of Primary School teachers in the construction of the School Educational Project is in fact very small and that this is due to the fact the construction is assigned to a working group. Other grounds for the low participation rate pointed out by the teachers were lack of information, shortage of human and financial resources, little involvement of the community and normative inadequacy.

Keywords: Educational Project, Teachers, Training, Participation.

SIGLAS E ABREVIATURAS

art.^(os) - artig(os)
CAP - Comissão Administrativa Provisória
cf. - confrontar
CFAEs - Centros de Formação das Associações de Escolas
CICFF - Curso de Formação de Formadores
col. – coleção
coord. – coordenação
CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
e.g. – *exempli gratia* (por exemplo)
ed. - edição
Eds. - Editores
et al. - *et alii* (e outros)
FOCO – Formação Contínua
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LODE - Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educativo
LODGE - Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educativo
n.º - número
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos
Org(s). - Organizador(es)
Orig. - Original
p. - página
PAA - Plano Anual de Atividades
PCA - Projeto Curricular de Escola/Agrupamento
PCE - Projeto Curricular de Escola
PCT - Projeto Curricular de Turma
PE - Projeto Educativo
PEE - Projeto Educativo de Escola
pp. - páginas
PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
s.d. - sem data
SWOT - *Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
vol. – volume

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
I PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
CAPÍTULO 1: A PERSPETIVA HISTÓRICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	19
1.1. Dos primórdios do Ensino à 1.ª República	20
1.2. As políticas educativas do Estado Novo até à atualidade	28
CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	42
2.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
CAPÍTULO 3: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	49
3.1. Definição de Organização	50
3.2. A escola como empresa.....	54
3.2.1. A TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO.....	54
3.2.2. CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA TEORIA CLÁSSICA.....	56
3.2.3. A ESCOLA COMO EMPRESA EDUCATIVA	57
CAPÍTULO 4: A ESCOLA COMO COMUNIDADE EDUCATIVA.....	61
4.1. Conceito de comunidade	62
4.2. A emergência do termo escola comunidade educativa.....	64
4.3. A Escola - Comunidade Educativa no contexto português	66
4.4. A Escola Comunidade Educativa e o Projeto Educativo	73
CAPÍTULO 5: CONCEITO DE PROJETO.....	76
5.1. A emergência do conceito de Projeto	77
5.2. Definição de Projeto Educativo	79
5.3. Enquadramento legislativo do Projeto Educativo	86
CAPÍTULO 6: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO.....	100
6.1. Etapas de construção do Projeto Educativo	101
CAPÍTULO 7: A PARTICIPAÇÃO	115
7.1. A participação docente na organização escolar.....	116
7.2. A participação dos docentes na construção do PEE.....	121
CAPÍTULO 8: FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES	126
8.1. A Formação Contínua na legislação	127
8.2. Formação Contínua - necessidade ou dever dos docentes?	134

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO.....	139
CAPÍTULO 9: METODOLOGIA.....	140
9.1. Método de investigação	141
9.2. Definição da amostra	147
9.3. Instrumento e técnica de recolha de dados	152
9.4. Procedimento	158
9.4.1. Procedimento de Entrega e Recolha de Dados	158
9.4.2. Procedimento de Análise de Dados.....	158
CAPÍTULO 10: RESULTADOS	161
10.1. caracterização da amostra.....	162
10.2. Análise descritiva dos resultados	164
10.3. Cruzamento de dados – relações entre variáveis	185
CAPÍTULO 11: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	197
Discussão dos resultados	198
CAPÍTULO 12: CONCLUSÃO.....	211
12.1. Conclusões/reflexões finais.....	212
12.2. Limitações do Estudo.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
ANEXOS	241
Anexo A: Inquérito aos docentes para conhecimento da sua participação na construção do Projecto Educativo de Escola	242
Anexo B: Pedido de Autorização aos Diretores para Administração dos Questionários.....	250

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases de elaboração do Projeto Educativo	102
Figura 2: Leitura/Pesquisa de documentação sobre Projetos Educativos.....	166
Figura 3: Conhecimento sobre um modelo de Projeto Educativo pelo Ministério da Educação	166
Figura 4: Motivo de realização do Projeto Educativo	167
Figura 5: Tipos de Projetos Educativos.....	167
Figura 6: Principais Finalidades do Projeto Educativo de Escola.....	173
Figura 7: Frequência de respostas certas e erradas à questão relativa às etapas de construção de um Projeto Educativo	174
Figura 8: Principais documentos que contribuem para a elaboração de um Projeto Educativo	174
Figura 9: Frequência de respostas certas ou erradas à questão relativa aos documentos essenciais para a elaboração de um Projeto Educativo de Escola	175
Figura 10: Meios de Divulgação do Projeto Educativo de Escola	178
Figura 11: Elementos que participaram na elaboração do Projeto Educativo	179
Figura 12: Elementos que deveriam participar na elaboração do Projeto Educativo.....	180
Figura 13: Modos de Participação na elaboração Projeto Educativo de Escola	182
Figura 14: Consulta de Projetos Educativos de outras escolas.....	182
Figura 15: Modos de realização de diagnóstico de necessidades	183
Figura 16: Motivos para a não participação no Projeto Educativo.....	184

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Participação na Organização Escolar.....	119
Quadro 2: Registo dos questionários entregues e devolvidos	151

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra de professores (Sexo, Idade, Habilitações, Situação Profissional e Tempo de Serviço)	163
Tabela 2: Resultados relativos à realização de formação profissional e respetivo tipo	165
Tabela 3: Categorias de resposta obtidas para a questão “Aponte duas dificuldades que considere terem ocorrido na ação educativa após a implementação do Projeto Educativo de Escola	169
Tabela 4: Categorias de resposta obtidas para a questão “Aponte duas mudanças que considere terem ocorrido na ação educativa após a implementação do Projeto Educativo de Escola”	171
Tabela 5: Resultados relativos às perceções dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola	177
Tabela 6: Resultados relativos à participação dos professores no Projeto Educativo e respetivos motivos	181
Tabela 7: Resultados relativos à importância da participação no Projeto Educativo de Escola	185
Tabela 8: Frequência de respostas certas e erradas relativas às etapas de construção de um Projeto Educativo por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento (Teste Qui-Quadrado)	187
Tabela 9: Frequência de respostas certas ou erradas relativa à questão sobre os documentos essenciais para a elaboração de um Projeto Educativo de Escola por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento	188
Tabela 10: Resultados relativos às perceções dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola	190
Tabela 11: Importância da Participação no Projeto Educativo da Escola por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento ..	193
Tabela 12: Relação entre o conhecimento das principais etapas do processo de construção do PE e a importância da participação no mesmo	196

INTRODUÇÃO

Desde o 25 de abril de 1974 que a evolução social, política, económica e cultural tornou as organizações bastantes complexas levando-as a enfrentar permanentes desafios e a confrontarem-se com novas exigências. A escola, enquanto organização sistémica, não foi exceção.

Com o surgimento de um sistema político democrático, assistiu-se, em termos educativos, à massificação do ensino que contribuiu para um aumento significativo da população escolar e, conseqüentemente, para a diversidade de necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem nos alunos (Charlot, 2007).

A evolução dos direitos civis e políticos dos cidadãos fez emergir o conceito de participação, que se tornou um instrumento de aprofundamento democrático e pilar na construção do processo educativo. Estavam assim reunidas as condições que deram início à reforma da educação, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, e que se regeu por uma filosofia democratizante muito visível nos discursos e nos textos legais.

A escola sofreu uma transformação na sua estrutura organizacional, transitando de uma “escola-serviço-local-de-estado”, para uma “escola-comunidade-educativa” (Formosinho, 1999), defendida na Constituição da República Portuguesa, com a reconfiguração do papel do Estado, de burocrata centralizador a regulador das ações entre os diferentes atores.

No entanto, a nova conceção de escola, dotada de margens de autonomia que partilha com a administração educativa as políticas educativas nacionais, adequando-as à especificidade do meio, necessita de estruturar e planear atividades no sentido de delinear estratégias de atuação, numa perspetiva de antecipação do futuro. Surge assim o Projeto Educativo como instrumento de planificação estratégica de longo prazo, onde se entrecruzam diversos parceiros sociais na procura de uma definição da política educativa de escola.

O atual quadro político e legislativo define o Projeto Educativo de Escola como:

O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, art.º 9.º, alínea a).

Ou seja, este documento, elaborado com a participação da comunidade educativa, exprime a identidade própria de cada escola, apresenta o modelo geral da organização e os objetivos a atingir pela instituição.

As razões que conduzem ao desenvolvimento do Projeto Educativo são variadas e representam diferentes posicionamentos face à noção que cada escola possui sobre este documento. As várias divergências de opinião fazem com que surjam nas escolas projetos reais e funcionais, mas também receituários tecnocráticos ou respostas legalistas às imposições político-normativas.

Com efeito, a sua construção é complexa e morosa e dependerá, por um lado, da importância e finalidade que cada instituição lhe atribui e, por outro, da autonomia concedida pela administração para a sua construção.

Todavia, a construção de um projeto implica sempre uma ação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das várias propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão de vários atores. O projeto requer uma gestão participada entre as pessoas envolvidas.

Cabe aos professores, como principais dinamizadores da ação educativa, orientar a sua participação na "vida da escola" na mesma direção e sentido de uma adequada concretização do Projeto Educativo.

Os professores desempenham um papel importante pois podem "intervir nas decisões e procedimentos de uma organização, de diferentes formas e em diferentes momentos estruturando as decisões ou influenciando-as ou ainda modificando a sua execução" (Ferreira, 2011, p. 83).

Neste sentido, conscientes de que o modo como é pensado, construído e aplicado um Projeto Educativo se reflete na qualidade e no funcionamento do Estabelecimento de Ensino, procuramos dar voz aos professores para percebermos como é que estes se envolvem no seu processo de construção e

como veem este documento, constituindo-se esta a nossa motivação pessoal para o desenvolvimento deste estudo.

Após a análise de recentes estudos realizados pela Universidade de Aveiro (Silva, 2011) e pela Universidade de Coimbra (Martinho, 2010; Teixeira, 2011) sobre o Projeto Educativo e a participação docente, constatamos que a perspetiva e a opinião dos professores sobre este documento não surgem neles expressa e que o Projeto Educativo é comparado com outros Projetos ou surge associado a questões de liderança.

Certos de que não podemos reduzir os professores a meros figurantes e executores dos normativos legais, pretendemos com este estudo devolver-lhes a sua condição de atores e dar o nosso contributo para a melhoria das práticas docentes e para a emergência de um clima favorável à participação, só possível através de um trabalho de grupo onde haja lugar para uma reflexão partilhada e envolvimento nas tomadas de decisão num processo de aprendizagem coletiva.

Deste modo, traçamos como objetivo geral conhecer e compreender qual o grau de participação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na construção do Projeto Educativo de Escola.

Assim, e face a este objetivo geral, considerou-se pertinente traçar os seguintes objetivos específicos:

- Perceber quais as perceções/conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola;
- Analisar a participação dos professores na conceção, execução e avaliação do Projeto Educativo Escola;
- Estudar os conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo em função do sexo, situação profissional, tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/investigação sobre Projetos Educativos;
- Refletir sobre a participação dos professores em função do sexo, situação profissional e tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/investigação sobre Projetos Educativos;
- Verificar se existe relação entre a perceção/conhecimentos dos professores e o seu grau de participação no Projeto Educativo.

Para a consecução destes objetivos, estruturamos a nossa investigação em duas partes: a primeira parte corresponde ao *corpus* teórico dos conceitos

operacionalizados e a segunda parte é constituída por um estudo empírico, ambas organizadas num conjunto de nove capítulos.

Os oito primeiros capítulos correspondem ao referencial teórico através do qual procuramos realizar uma revisão da literatura que nos permitisse alicerçar o estudo.

No primeiro capítulo, procedemos a uma análise do processo histórico-social que conduziu à institucionalização e transformação da escola elementar portuguesa, desde o século XIX até aos nossos dias, e apontamos as políticas administrativas e educacionais mais marcantes em cada período.

A resenha histórica por nós elaborada faz-se acompanhar de vários textos legislativos que foram selecionados na medida em que se assumiam como fundadores e doutrinários, e como tal reveladores das opções políticas e ideológicas que representam.

Este capítulo pretende contribuir para uma maior compreensão dos processos de atuação contemporâneos, servindo, igualmente, como apoio documental àqueles que procuram aprofundar o seu conhecimento sobre a sedimentação histórica da escola básica do 1.º ciclo em Portugal.

No segundo capítulo, retratamos a atual organização e gestão do 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo à adequação do desenho curricular e às suas características marcadas pela monodocência.

No terceiro capítulo, procedemos a uma abordagem da escola como uma organização que, apesar de distinta das demais organizações pela especificidade decorrente da sua natureza estatal, partilha com outras organizações um conjunto de características inerentes ao seu processo organizativo.

Alguns autores consideram que vivemos num cenário de competitividade entre escolas e que a filosofia do Projeto Educativo tem recebido influências empresariais com vista a tornar a ação das escolas mais eficaz e eficiente.

Assim, perspectivámo-la segundo a imagem organizacional de escola como empresa, por considerarmos que poderá ajudar a precisar uma matriz histórica, bem como irá ajudar a compreender o sentido das transformações que deram origem à expressão escola comunidade educativa, abordada no quarto capítulo.

A escola comunidade educativa, presente na LBSE, surge em Portugal

para reforçar a centralidade das escolas nos processos de mudança organizacional e aponta para processos endógenos conduzidos pelos atores, viabilizando processos descentralizados e participativos de administração (Sousa, 2010).

Contudo, esse direito de participação exprime-se na formulação de um Projeto Educativo pois é nele que se centra o poder decisório e regulador das escolas.

Neste sentido, efetuamos no quinto capítulo uma análise do conceito de Projeto Educativo, o nosso objeto de estudo, procurando enquadrá-lo de acordo com a diversidade conceptual proposta por vários autores e a legislação que o legitima.

No sexto capítulo, estabelecemos os princípios organizacionais, as fases de estruturação, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo nos termos da literatura consultada.

Foram também objeto de análise os instrumentos de operacionalização dos objetivos definidos no Projeto Educativo de Escola, nomeadamente: o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Escola/Turma.

O sétimo capítulo foi dedicado à participação, conceito essencial desta dissertação, e aos diversos tipos de participação dos professores no processo de decisão e organização da escola. Após esta abordagem, relacionamos os dois termos, participação e Projeto Educativo, uma vez que a participação é um dos pilares estruturantes na construção do Projeto Educativo de Escola e porque ambos constituem o conceito-chave da nossa pergunta de partida.

O marco teórico é concluído com o oitavo capítulo, onde procedemos ao enquadramento normativo da formação contínua dos professores em Portugal e à análise das necessidades e exigências que a envolvem.

Na segunda parte deste trabalho, descrevemos o estudo empírico realizado nos dezassete agrupamentos de escola do concelho do Porto. Nele definimos a metodologia da investigação (definição da amostra, procedimento, descrição dos instrumentos utilizados para a recolha de dados), analisamos e interpretamos a informação recolhida a partir de uma perspetiva quantitativa (resultados descritivos através de diferentes análises estatísticas e tabelas de contingência) e discutimos os resultados obtidos.

Terminamos o nosso trabalho com o esclarecimento das conclusões a que chegamos e com a definição de futuras linhas de investigação. Apresentamos ainda uma proposta de alteração ao Projeto Educativo que esperamos que se constitua como um contributo reflexivo para o desenvolvimento de um novo olhar e de novas perspetivas sobre este documento.

A última parte deste trabalho é composta pelas referências bibliográficas e pela legislação consultada, na qual baseamos a nossa investigação.

I PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

**CAPÍTULO 1: A PERSPETIVA HISTÓRICA DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO EM PORTUGAL**

Atualmente, a escola pública representa uma realidade omnipresente e um projeto de existência na sociedade moderna, constituindo-se como um foco de variadas expectativas, interesses sociais e exigências. Contudo, o mesmo não se pode dizer do seu percurso histórico, cujo surgimento e desenvolvimento teve uma afirmação morosa e foi palco de muita desconfiança, rejeição e conflitualidade.

Não podendo dissociar a estreita relação que existe entre os acontecimentos sociopolíticos e os acontecimentos ao nível da educação, traçaremos, de seguida, uma perspetiva histórica sobre a sedimentação da Escola Básica do 1.º Ciclo em Portugal, dando destaque ao quadro legislativo que acompanhou todo este processo.

1.1. Dos primórdios do Ensino à 1.ª República

Desde a época dos Descobrimentos que a necessidade de ler e escrever se fez sentir como resultado de uma classe burguesa em ascensão e como resultado da multiplicação de cargos públicos. Apesar de esse privilégio ser reservado a um grupo restrito da população, a hierarquia eclesiástica tomou a iniciativa de abrir escolas, fornecer mestres de leitura e escrita por todo o Reino e atrair a generosidade dos particulares para este fim.

Apesar da responsabilidade do ensino elementar se encontrar subordinada às ordens religiosas, às dioceses e paróquias, o facto “é que outras entidades se responsabilizavam e interessavam por ele” (Adão, 1997, p. 15).

Segundo Adão (1997, p. 29), “desde muito cedo, as câmaras, nobreza e povo evidenciavam interesse na criação de escolas de ler e escrever, por vontade exclusivamente dos seus oficiais ou impulsionadas por representações das próprias populações.”

À Câmara competia, por vezes, proceder à escolha e pagamento dos mestres, ainda que a sua nomeação dependesse da autorização régia sempre que se verificassem implicações de dinheiro proveniente de impostos cobrados pelo poder central.

Aos mestres cabia a obrigação de ensinar a Religião juntamente com os rudimentos da leitura e da escrita, sob a inspeção da hierarquia da Igreja. Estas determinações aplicavam-se tanto àqueles que possuíam escola pública como aos que se dedicavam ao ensino doméstico.

Porém, foi com a entrada em Portugal de corporações religiosas, como a Companhia de Jesus e a Congregação do Oratório no século XVI, que o movimento da escolarização ao nível elementar se desenvolveu, ainda que a sua obra educativa se situasse a nível médio e superior.

As escolas jesuítas de primeiras letras ensinavam a ler, escrever, contar, doutrina cristã e canto. Os seus mestres tanto podiam ser membros da Companhia como eclesiásticos que exercessem na localidade. Em geral as escolas eram divididas em classes ou grupos: os principiantes reunidos, os que soubessem ler alguma coisa em outro grupo e os que aprendiam a escrever em outro. (Adão, 1997, p. 23).

Em meados do século XVIII, o país encontrava-se numa gravíssima situação económica apesar da riqueza em ouro, diamantes e pedras preciosas que nos chegava do Brasil. Diversas eram as críticas, quanto ao atraso do país em todos os setores, sem desenvolvimento agrícola, sem indústria nem comércio.

Perante este cenário, D. José tomou a iniciativa de criar um gabinete ministerial com homens capazes de reformar o estilo da anterior governação e de modernizar a máquina administrativa que se mostrava totalmente inoperante para responder às exigências de toda a atividade comercial, continental e ultramarina. Superintendendo a este gabinete encontrava-se Marquês de Pombal que dedicou os primeiros anos de governação à fundação de grandes companhias monopolistas e à reforma e criação de organismos de estado.

Este iluminista, numa oposição feroz à Companhia de Jesus, procedeu à implementação de reformas educacionais que permitiram estender as vantagens da educação ao maior número possível de pessoas, dando assim início à ideia incipiente da educação básica universal.

A Reforma Pombalina do Ensino foi influenciada pelo testemunho do filósofo Luís António Verney que, através da sua obra, *O Verdadeiro Método de Ensinar*, critica o ensino ministrado pelos Jesuítas e apela à reforma global do sistema.

Verney considerava como primordial e urgente “uma reforma geral do ensino, dos métodos pedagógicos, dos compêndios, dos programas, da preparação dos mestres” e era da opinião que “as crianças só deverão começar a aprender a ler, a escrever e a contar aos sete anos de idade. Antes disso apenas deverão ser ensinadas nos elementos da Fé, na obediência a quem é devida, nas regras de cortesia, tudo ministrado com boas palavras, sem castigos rigorosos.” (Carvalho, 1986, p. 408).

A expulsão dos Jesuítas de todo o território português, por crime de lesa-majestade, com a confiscação de todos os seus bens, abriu uma lacuna na vida escolar portuguesa. Para acalmar a calamitosa situação em que o país se encontrava, Pombal manda publicar um Alvará com data de 28 de junho de 1759, onde se preceitua uma diferente metodologia e outros compêndios, diferentes dos usados no ensino jesuítico. Este Alvará determina ainda a criação do cargo de Diretor Geral dos Estudos, a quem todos os professores se subordinariam e a quem competia averiguar o progresso dos estudos, bem como apresentar um relatório anual acerca da situação concreta do ensino, propondo o que parecesse conveniente para a sua melhoria.

A primeira consequência política desta determinação foi a estatização do sistema escolar, “ficando a Igreja desapossada da tradicional prerrogativa de inspeção e direção do ensino.” (Fernandes, 1998, p. 28).

A segunda consequência surge dezoito anos após o afastamento dos Jesuítas com o controlo do sistema escolar. Através da Carta de Lei de 6 de novembro de 1772, institucionaliza-se a instrução primária pública, um dos mais importantes diplomas pombalinos, que oficializa os chamados «Estudos Menores», garantindo ao Estado o controlo da Educação através de uma administração fortemente centralizada.

Esta reforma envolveu a criação de um sistema nacional de instrução pública, com uma rede de escolas que abrangia todo o Reino; a gratuitidade do ensino custeado pelo Erário Público e a conversão dos mestres em funcionários do Estado, retribuídos pela função pública que desempenhavam, nomeados e dirigidos pelo poder central.

No entanto, a instalação de uma rede de escolas régias gratuitas não estabelecia um sistema de educação popular. Das escolas de ler, escrever e contar ficavam logo excluídos aqueles que trabalhavam na agricultura e nas

artes fabris, por não carecerem das Primeiras Letras. Era o início da escolarização pública e excludente (Fernandes, 1998).

Segue-se o reinado de D. Maria I, que fica marcado pela alteração da estrutura geral das escolas públicas e se concretiza num ensino elementar do género feminino.

Com a Revolução Liberal de 1820, o país viveu um período de grande instabilidade que se refletiu na educação através de vários avanços e recuos do quadro legislativo.

É disso exemplo a necessidade de um sistema de educação pública igual para todos os cidadãos assumida pela Comissão de Instrução Pública das Cortes Constituintes no artigo n.º 34 de 3 de fevereiro e a mera referência do termo instrução nos art.ºs 237, 238 e 239 da Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822.

No entanto, apesar das ideias entre as facções liberais serem contraditórias relativamente à instrução e educação, o consenso era geral quanto ao facto de ser necessário reduzir o analfabetismo através da implementação de uma rede de escolas de instrução primária que dotasse o indivíduo com conhecimentos práticos que pudessem ser aplicados em diferentes funções.

Dá-se por esta altura início a um sem fim de reformas que, pela mudança dos responsáveis da pasta da educação e suas diretrizes filosóficas, não passaram do nível elementar da retórica e que na perspetiva de Pacheco e Morgado (2001, p. 17) “são unicamente tentativas de mudança muitas delas contraditórias e inconsequentes e que em nada alteram o sistema curricular pois tudo era previamente determinado.”

Em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães encontrava-se à frente da pasta da educação e concentrou a sua atenção em matéria de ensino, no ensino primário.

Sob a sua assinatura pública o importante Decreto de 7 de setembro, “Regulamento Geral da Instrução Primária”, que determina o princípio da escolaridade obrigatória e gratuita e a criação de uma rede de escolas a cargo

dos municípios, encarregados também da nomeação dos professores. O método adotado nas escolas públicas seria o de Ensino Mútuo ou Lencaster.¹

Poderá considerar-se que esta foi a primeira grande reforma ao nível do ensino primário desde Marquês de Pombal, com a definição de uma carta escolar, que ainda hoje é apresentada pelos Conselhos Municipais de Educação.

Em 1844 promulga-se a Reforma Geral da Instrução Primária, Decreto n.º 220, cuja introdução de algumas novidades se fica a dever a Costa Cabral. A principal inovação reestruturadora é a divisão do ensino primário em dois graus, sendo que no primeiro grau, do qual fazem parte as escolas de instrução primária, o plano de estudos incluía (art.º 1.º) a aprendizagem da leitura, escrita, aritmética, os princípios gerais da moral, da doutrina cristã e civilidade, exercícios de gramática, rudimentos de corografia e história portuguesa. O segundo grau ministraria as disciplinas do primeiro, com acréscimo da Gramática Portuguesa, o Desenho Linear, a Geografia e a História Geral, a História Sagrada, a Aritmética e Geometria aplicadas à Indústria e Escrituração.

O decreto cabralino determinava ainda que a instrução primária obrigatória se fizesse dos sete aos quinze anos, perspetivando sanções penais para quem transgredisse este normativo.

Contudo, o ensino continuou a perpetuar a sua ineficácia o que levou a uma nova Reforma da Instrução Primária pela mão do então nomeado ministro D. António da Costa, a 16 de agosto de 1870.

Em traços largos, esta reforma organiza o ensino primário em dois graus, o elementar e o complementar, com um currículo mais elaborado e exigente e determina que o 1.º grau do ensino primário seja de frequência obrigatória com a duração de três anos.

Este diploma legislativo assenta ainda no princípio da descentralização e estipula que “a administração das escolas é, novamente entregue aos municípios, perspetivando, embora a longo prazo, a progressiva autonomia da própria escola, particularmente ao nível financeiro.” (Coelho, 2003, p. 2).

¹ O método de Ensino Mútuo ou Lencaster consiste num método em que o professor leciona uma turma numerosa através de um ensino oral de repetição e memorização com a ajuda dos melhores alunos. Esses alunos recebiam as orientações do professor e monitorizavam grupos de dez alunos, os decúrias.

Com a reforma da Instrução Primária de António Rodrigues Sampaio, pela Carta de Lei de 2 de maio de 1878, regulamentada apenas a 28 de julho de 1881, a Câmara Municipal volta a assumir a administração das escolas primárias através da nomeação da Junta Escolar. Assim, em cada paróquia onde houvesse escolas havia um delegado da Junta Escolar – o delegado paroquial (art.º 57) e uma Junta de Paróquia (Portaria de 6 de dezembro de 1880 e Circular de 19 de abril de 1881). A Junta de Paróquia estava incumbida de arranjar casa para as aulas; arranjar habitação para o professor; fornecer mobília à escola; organizar a biblioteca escolar e auxiliar na organização do fundo escolar.

O delegado paroquial estava encarregado de fiscalizar as operações de recenseamento dos alunos, aplicar e arbitrar o processo de multas às famílias que não matriculassem os filhos, controlar as presenças, faltas e justificações e vigiar o cumprimento dos horários das lições e exercícios escolares.

Ao professor competia exercer a sua atividade letiva, sempre submetido à fiscalização rigorosa do inspetor, realizar matrículas sob vigilância do delegado paroquial e competia-lhe ainda participar em conferências pedagógicas anuais, na sede do círculo escolar a que pertencia. A sua nomeação continuava a ser realizada pelos municípios através de concurso.

Enquanto as reformas eram implementadas, o país vivia numa situação política conflituosa com frequentes mudanças de Governos que, por escassez de tempo, não se inteiravam das necessidades públicas de forma a poder acudir-lhes.

A área da instrução foi por isso palco de novas mudanças.

Na década de 90, há um regresso à centralização dos serviços do Estado, levada a cabo pelo Ministro do Reino João Franco, cuja “incapacidade para assegurar a dialética centralização-descentralização como suporte da dinâmica da política educativa precipitarão a educação nacional numa situação cada vez mais gravosa.” (Fernandes, 1998, p. 44).

A 18 de junho de 1896 publica-se, sob sua responsabilidade, o Regulamento Geral da Instrução Primária que apresenta uma nova estrutura organizacional. No ensino primário, o programa de ensino elementar organiza-se em quatro classes ascendentes, sendo o 1.º grau composto pelas 1.ª, 2.ª,

3.^a classes e o 2.^o grau constituído pela 4.^a classe, com frequência de carácter facultativo e um currículo mais aprofundado.

O decreto determinava ainda que para cada classe fosse designado um único professor que funcionaria em sala própria (art.º 42) e sempre que o número de alunos fosse excessivo poder-se-ia proceder a um desdobramento de classes “paralelas ou ascendente, quantas forem necessárias, em consequência da população da escola e da capacidade das salas que houver no edifício escolar” (art.º 43). Sempre que a capacidade do edifício não comportasse todos os alunos, seria permitido o desdobramento em horário escolar em dois turnos, que vulgarmente se designava por Duplo Manhã e Duplo Tarde.

O número de horas letivas diárias para cada um dos turnos variava entre “quatro a seis horas compreendidas de intervalos de descanso”, podendo ser “divididas em aulas de manhã e aulas de tarde” (art.º 46). É o atualmente designado de Regime Normal.

Até à entrada do século XX, a instrução primária manteve-se nestes moldes.

A República proclamada em 5 de outubro de 1910 trazia na sua bagagem revolucionária a intenção de reformar a mentalidade portuguesa pela via da instrução e da educação, pelo que as reformas republicanas, pelo menos em intenção legislativa, dedicam especial carinho ao ensino da primária.

Carvalho (1986, p. 656), comentando sobre a preocupação republicana do ensino primário, refere que “toda a atenção dos dirigentes concentrou-se na resolução dos problemas já tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse grau de ensino e a sua mísera situação económica”.

Com o objetivo fundamental de combater o analfabetismo e o trabalho infantil, é promulgado a 29 de março de 1911 o primeiro decreto republicano que regista no ensino primário algumas inovações ao nível organizativo: distribui-se por três ciclos de frequência gratuita, o elementar (três anos), o complementar (dois anos) e o superior (três anos); estabelece o princípio da escolaridade obrigatória dos sete aos catorze anos, para alunos de ambos os sexos que residissem num raio de dois quilómetros de distância de uma escola

pública ou privada; o nível complementar amplia e aprofunda os conteúdos formais de aprendizagem do nível elementar.

Como forma de abranger toda a população infantil, previa-se ainda uma rede escolar, com pelo menos uma escola primária para cada sexo em todas as freguesias do continente e ilhas.

No entanto, a população rural atraída pelo fenómeno da industrialização desinteressa-se da educação e os republicanos responsabilizam a Igreja pela baixa frequência escolar, excluindo do ensino a religião, sem esquecer, no entanto, as normas de moral, a educação da sensibilidade, a educação social, a económica e a cívica.

Nesse mesmo ano, a descentralização é decretada e o governo central atribuiu às Câmaras e Paróquias responsabilidades administrativas, orçamentais, de construção escolar e até de gestão técnica do próprio sistema. Contudo, como as autarquias não possuíam meios suficientes para assumir essas responsabilidades ensaia-se uma solução intermédia através do Decreto de 10 de maio de 1919, que confia a administração das escolas primárias à figura orgânica das Juntas Escolares, que incluíam representantes das Câmaras e professores primários.

Este decreto, apesar de conservar grande parte do articulado da reforma de 1911, incluiu uma novidade: o ensino primário elementar e o complementar fundiram-se num só, sob a designação de ensino primário geral, de cinco anos de frequência obrigatória. O ensino primário superior de três anos, de frequência facultativa, continuou a existir.

Propostas de lei, circulares e decretos foram pródigos nesta época com o objetivo de reorganizar o sistema. Contudo, e apesar do carácter progressivo da obra educativa, o tempo era de grande instabilidade política, económica e social, o que não permitiu à 1.^a República elevar o nível da instrução e da cultura do povo português.

Sobre este problema, Nóvoa (2005, p. 85) refere que "a república ensaia algumas tentativas de democratização do ensino. Mas, apesar da imponência das palavras e, talvez, das convicções, foram muito limitadas as realizações no campo educativo. É verdade que a lei consagrou medidas que, a terem sido postas em prática, conduziriam a importantes mudanças. Mas, ficamos mais uma vez no terreno das hipóteses."

1.2. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ESTADO NOVO ATÉ À ATUALIDADE

Em Portugal, a frágil República é derrubada pelo golpe militar de Gomes da Costa a 28 de maio de 1926. O país vivia uma gravíssima situação económica e financeira e a grande instabilidade política que se fazia sentir originou sucessivas revoltas e protestos que resultaram em medidas repressivas e cerceadoras dos direitos fundamentais (censura à imprensa, deportações e prisões políticas).

Em abril de 1928, é eleito para a Presidência da República o General Óscar Carmona que nomeia para o elenco governativo António Oliveira Salazar. Este professor aceita superentender a pasta das Finanças na condição de supervisionar o orçamento de todos os ministérios e ter direito de veto sobre todos os aumentos de despesa propostos.

Enquanto ministro das finanças, Salazar conseguiu eliminar o défice financeiro em que o país estava mergulhado através de uma política de austeridade que passou pelo aumento de impostos e pela redução da despesa no Ministério da Saúde e da Educação. O êxito da sua política financeira valeu-lhe o cognome de “Salvador da Pátria” e permitiu a sua ascensão política dando-se assim início a um novo período que duraria quatro décadas.

A execução do plano Salazarista ao longo do Estado Novo construiu-se sobre o primado da educação em que aproveitou as potencialidades do ensino para inculcar valores e disciplinar consciências.

Teodoro (2001, pp. 180-181) referindo-se à política educativa do Estado Novo, escreve que “a escola, em particular a escola primária, é assumida como um instrumento privilegiado de legitimação da nova ordem social e política” sendo “entendida, sobretudo, como um aparelho de doutrinação”, e como um “mecanismo de inculcação ideológica.”

Os primeiros reflexos da política de renovação deste governo ditatorial fazem-se sentir, em primeiro lugar, no Ensino Primário, concretizando-se agora o desiderato dos liberais de oitocentos: o ensino primário, universal, obrigatório e gratuito, ainda que com grandes taxas de analfabetismo.

A primeira providência tomada pelo novo regime em matéria de instrução foi a proibição da coeducação no ensino primário elementar. A 8 de junho de

1926 foi decretada a lógica de separação dos sexos nas escolas primárias elementares cujos centros populacionais fossem superiores a 9500 habitantes.

Decreta-se também a 17 de maio de 1927 (Decreto-Lei n.º 13619) a reforma do ensino primário com a redução de dois anos no total da escolaridade. O ensino primário geral, agora com a designação de elementar, sofreu uma redução de um ano, dos sete aos onze; e o superior, agora designado de complementar, também foi reduzido um ano, dos onze aos treze, com três classes.

Acompanhando a redução do período da escolaridade, o ministro da Instrução Pública, Cordeiro Ramos, procede a 13 de abril de 1929 à simplificação dos programas de ensino através do Decreto-Lei n.º 16730.

Com a propagação da ideia de que a cultura suficiente às crianças dos meios rurais era ler, escrever e contar desvalorizam-se as bases profissionais e científicas da atividade docente e criam-se os postos de ensino para propagar os conhecimentos relativos ao 1.º grau do ensino elementar (Decreto-Lei n.º 20 604 de 30 de novembro de 1931). Os postos escolares funcionavam em instalações adaptadas, sem qualquer tipo de requisitos mínimos, em casas disponibilizadas por particulares ou pelas autarquias locais e a prática pedagógica era lecionada por regentes escolares.

O aparecimento das regentes contribuiu para a degradação da imagem social do professor uma vez que estas auferiam um vencimento inferior e eram escolhidas de entre pessoas que não possuíam qualquer habilitação (apenas se exigia a aprovação, em exame da 4.ª classe primária) mas que comprovavam ter «idoneidade moral e intelectual» (Decreto-Lei n.º 20 604 de 30 de novembro).

Esta situação gerou muitos protestos e levou à adoção de novas regras em 1935, das quais se destacam a aprovação num exame constituído por três provas escritas (português, aritmética e o restante exigido no ensino primário) com a duração de trinta minutos para cada prova e uma prova oral de dez minutos.

Um ano mais tarde, já com Carneiro Pacheco na pasta da educação, é lançado um novo programa de ação, expresso na Lei 1941 de 11 de abril de 1936, intitulado "Remodelação do Ministério da Instrução Pública", que

estabelecia os propósitos do regime, expressos num conjunto de catorze "Bases".

No referido programa, o Ministério da Instrução Pública passa a designar-se Ministério da Educação Nacional e institui a Junta Nacional de Educação, como o organismo destinado ao "estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura", desdobrado em sete secções, sendo que uma delas se destinava ao ensino primário.

O programa estabelece ainda os critérios para a seleção do professorado, salientando que estes deveriam cooperar na função educativa e na formação de pessoal docente e em todos os estabelecimentos de ensino, com exceção do primário.

Procede-se também à revisão dos quadros das disciplinas e respetivos programas dos vários níveis de ensino, reforçada pelo Decreto-Lei n.º 27279 de 24 de novembro de 1936, que estabelece que o currículo do ensino primário obrigatório entraria imediatamente em vigor.

Nele se defende que "o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal."

Por esse motivo, o programa foi reduzido ao mínimo, dando relevo a matérias que denunciam o pendor nacionalista do novo regime (Corografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica), e contendo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Educação Moral, Educação Física e Canto Coral como elemento de educação e coesão nacional.

Estabelece-se ainda que será adotado, para todo o país e com exceção do ensino superior um único compêndio de leitura para cada ano ou classe. Determina-se a colocação do crucifixo por detrás e acima da cadeira do professor "como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição" (Base XIII) e que os trabalhos escolares iniciem e terminem diariamente com a saudação da bandeira nacional.

Para assegurar o êxito da política a que o Estado Novo se propôs, determinou-se também que os textos do livro único de leitura fossem elaborados por escritores portugueses através de um concurso público. Neles

fazia-se a apologia à máxima "Deus, Pátria e Família." (Decreto-Lei n.º 30 316 de 14 de março de 1940).

Contudo, como os exemplares apresentados não satisfizeram os interesses ideológicos do Estado Novo foi lançado o Decreto de 14 de março de 1940 no qual se estabelece que "a elaboração dos textos (...) e a sua ilustração colorida são confiadas a uma comissão de técnicos, escolhidos de entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico", isto porque se havia considerado que, aberto concurso para aquele efeito, "havam sido recebidos bastantes originais, mas nenhum se julgou digno de ser aprovado."

Em 1938, assiste-se a uma nova reforma do ensino primário com a promulgação da Lei n.º 968, de 20 de maio, que altera a aplicação dos conceitos de obrigatoriedade e gratuidade. A obrigatoriedade do ensino primário elementar faz-se até à 3.ª classe e "o ensino primário seria gratuito para os pobres; os que o não forem pagarão uma propina ou taxa moderada, variável segundo a situação económica e os encargos da família."

No mesmo ano, o Estado Novo reconhece as condições precárias em que o Ensino Primário era lecionado e define uma rede escolar cujo programa de construção só foi aprovado em dezembro de 1940 com a designação de "Plano dos Centenários" devido às comemorações do centenário da fundação do reino de Portugal (1140) e às comemorações do centenário da "Restauração da Independência."

O Plano dos Centenários projetava a construção de um maior número de escolas e de salas de aula com características da arquitetura tradicional portuguesa, como chaminés ou janelas em arco.

Paulatinamente, a tomada de consciência da falta de professores qualificados, como resultado do encerramento das Escolas do Magistério Primário desde 1936, leva a que de 1942 a 1948 tenham sido criadas ou reabertas catorze Escolas do Magistério Primário.

Assim, a nova estratégia desenhada para a Educação Nacional ao materializar o conjunto de medidas referentes aos conteúdos de ensino, às instalações escolares e aos professores, veiculou um duplo efeito: uma política de economia de gastos levados à exaustão que garantia grandes economias e um ensino de má qualidade nos meios rurais.

Como resultado de todas estas medidas de orientação estratégica de nivelar por baixo, Portugal colocou-se na cauda das estatísticas da UNESCO com uma percentagem de mais de 40% de analfabetos e uma taxa de escolarização da população infantil de 45%. A constatação deste quadro conduziu à necessidade de investir na formação dos recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, sobretudo da indústria, e investir no desenvolvimento intelectual da nação.

Esse momento de viragem impulsiona-se com o Ministro Pires de Lima que promulga, a 27 de outubro de 1952, um Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo foi o de tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória para crianças e o combate ao analfabetismo adulto. Este Plano estende a escolaridade obrigatória para as crianças dos sete aos doze anos (sendo que anteriormente era dos sete aos onze), não obrigando à frequência da 4.^a classe.

Para promover a escolaridade obrigatória é regulamentado o direito ao abono de família e o alargamento dos quadros de pessoal das direções de distrito escolar e da Direção-Geral do Ensino Primário na secção do apoio pedagógico às práticas docentes. Simultaneamente, há uma maior preocupação no melhoramento e regulamentação do funcionamento dos serviços de matrículas e recenseamento escolar, na criação de novas estruturas de assistência social escolar (rede de refeitórios) e na construção de bibliotecas junto das escolas primárias.

Apesar das medidas tomadas, os resultados obtidos com o Plano não foram os pretendidos e só com a ascensão do Ministro Leite Pinto a Ministro da Educação (1955-1961) se abre uma nova fase política “fortemente marcada pelas conceções do planeamento e pela influência das organizações internacionais na regulação do sistema educativo português” (Nóvoa, 2005, p. 119).

Este ministro logo reconhece o nosso atraso relativo aos países ocidentais e canaliza os seus esforços para a industrialização do país. No entanto, esse projeto torna-se inviável sem a formação de recursos humanos qualificados e com capacidade para responder à evolução tecnológica.

Para ultrapassar as dificuldades a que o sistema educativo do país estava votado, Leite Pinto projetou, em 1959, o Plano de Fomento Nacional que

devido à exigência dos meios técnicos e financeiros, teve o apoio da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos) e estendeu-se a outros países do Mediterrâneo, também atrasados em termos educacionais, como foi o caso da Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia.

Apesar de uma política ambiciosa este ministro conseguiu - já no fim do seu mandato - estender a escolaridade obrigatória até à 4.^a classe do ensino primário para ambos os sexos, através do Decreto-Lei n.º 42994 de 28 maio de 1960.

Após Leite Pinto, Salazar voltou a pôr na Educação personalidades com mentalidades mais próximas da sua. Foram três os ministros que se seguiram até 1968, ano em que Salazar foi afastado da governação: Manuel Lopes de Almeida, Inocêncio Galvão Teles e José Hermano Saraiva.

Manuel Lopes de Almeida (maio de 61 a dezembro de 62), catedrático de Letras da Universidade de Coimbra, assume a pasta da educação no quadro de uma nova remodelação governamental, mas não segue a linha de Leite Pinto, sendo esta reatada com Galvão Teles.

Inocêncio Galvão Teles, catedrático de Direito da Universidade de Lisboa, ministro de 1962 a 1968, contorna a ideologia do Estado Novo e fala de “Cristianismo e Lusitanidade”, sublinhando o esforço de melhoramento educacional e cultural. Com ele foi tornado público o relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo, (previsto para o período entre 1960 e 1975) que permitiu a divulgação da tese do capital humano e influenciou as políticas educativas nos últimos anos do Estado Novo.

O sistema educativo era agora encarado não só como propaganda mas também como elemento de modernização, o que motivou o investimento na massificação com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos pelo Decreto-Lei n.º 44 810 de 1964.

Segundo este decreto, o prolongamento da escolaridade obrigatória traduziu-se numa profunda alteração face à política de educação formulada pela Constituição de 1933 deixando agora a família de constituir a estrutura oficial para a realização da educação, passando esta a ser assumida pela escola.

Para que a escolaridade obrigatória fosse cumprida nas zonas rurais, foi criada a Telescola que possibilitava a "realização de cursos através de radiodifusão portuguesa e da televisão escolares" (Carvalho, 2008, p. 803).

Apesar de projetado em 1963, só em 1969, após a exoneração de Galvão Teles, foi publicado o Estatuto da Educação Nacional que abrangia todo o sistema escolar.

Ainda em agosto, Galvão Teles dá lugar a José Hermano Saraiva, formado em Direito e professor liceal. Este teve uma breve passagem pelo Ministério de Educação Nacional (agosto de 1968 a janeiro de 1970) num período marcado por várias crises universitárias, situação que ele desvalorizava por considerar que esta era "apenas a última etapa do caminho situando-se os problemas fundamentais do nosso sistema de ensino nos níveis primário, secundário e médio." (Teodoro, 2001, p. 261).

No verão de 1968, Salazar sofre um grave acidente e a 27 de setembro é substituído pelo professor Marcelo Caetano que, ao assumir o governo, tem como objetivo um sistema educativo com padrões europeus.

Apesar do investimento na educação, de tal forma que no orçamento de Estado de 1969 o maior aumento de despesas ordinárias cabe ao Ministério da Educação, a reforma só será impulsionada a partir do ano seguinte com a entrega da pasta a Veiga Simão.

No auge da primavera marcelista, janeiro de 1970, Veiga Simão toma posse, encetando-se um período de mobilização educativa que colocará o desenvolvimento do país no centro do debate político.

A efetivação da escolaridade obrigatória e "a democratização do ensino tornar-se-á o pano de fundo e o principal *leitmotiv* do seu discurso e da sua ação política." (Teodoro, 2001, p. 265).

Em janeiro de 1971, o ministro da Educação apresenta ao país dois projetos de reforma do Sistema Educativo e do Ensino Superior cujos textos foram publicados pelo Ministério da Educação e foram palco de discussão pública.

Esta reforma apontava uma conceção inovadora e assumia uma política de modernização, marcada por uma visão meritocrática da educação como igualdade de oportunidades.

A reforma do Sistema Educativo definida na Lei n.º 5/73, última reforma antes da revolução de Abril de 1974 e aquela que fez cair Veiga Simão, estabelecia alterações no plano do ensino básico com o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para oito anos.

Para possibilitar a continuidade dos estudos aos alunos com capacidades intelectuais, Veiga Simão criou o Instituto de Ação Social Escolar (Decreto-Lei n.º 178/71 de 30 de junho) sob a sua dependência direta.

Veiga Simão regulamentou ainda os cursos de ensino primário supletivo para adultos e aprovou os respetivos programas com a introdução de novas áreas de estudo nomeadamente: a História e Geografia da Pátria, a Iniciação à Educação Física, Atividades manuais e noções de Educação Cívica, Moral e Religiosa, que coabitaram com a Língua Portuguesa e a Aritmética.

Este ministro acreditava que a nova reorganização da estrutura do sistema educativo, bem como da educação em geral, transformaria a sociedade portuguesa e a melhoraria qualitativamente, apesar de nas palavras de Stoer (1986, p. 259) ele “ser incapaz de a levar a bom termo, porque estava desde o início desligada da realidade social.”

Contudo, esta reforma não pôde ser posta em prática porque com o 25 de abril de 1974 houve uma mudança de regime trazendo novos rumos para a Educação.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 foi caracterizada por dois momentos marcantes: o primeiro, por uma explosão de movimentos e iniciativas sociais populares em todos os campos da sociedade (económico, político e social), o segundo por uma paralisia no seio das estruturas do aparelho de Estado, motivada pela disputa do controlo político.

No campo educativo também se verificaram movimentos de mudança com a deslocação do poder para as escolas, onde estruturas sindicais de professores começaram a assumir um lugar de destaque, ao impor soluções práticas sem recorrer a qualquer diploma legal prévio.

Sobre este período da história Lima (2002a, pp. 15-16) refere que “esta é uma fase em que as coisas se passam na escola de uma forma espontânea, havendo uma explosão social escolar que se verifica no sentido de uma busca de novos ordenamentos.” Neste processo, “os professores tomam a dianteira (...) e começam a discutir tudo”. Esta atitude, segundo o autor, é uma “edição

de autonomia, é uma edição de deslocação do poder do Ministério para as Escolas (...) não por vontade do Ministério”, mas por exigência dos profissionais presentes em cada escola. (*ibidem*).

A revolução trouxe assim consigo uma nova visão do papel social da educação, no contexto duma sociedade democrática.

As principais reformas e inovações lançadas prenderam-se com a necessidade de eliminar o carácter ideológico do sistema escolar herdado através da renovação dos programas de ensino e atualização dos seus conteúdos pedagógicos e científicos.

É exemplo o Despacho de 24-A/74, de 2 de setembro, que refere que os anteriores “programas visaram, no seu conjunto a conformação com a ideologia do regime deposto, sofriam de graves distorções impostas por motivos políticos e estavam crivados de um espírito anacrónico, em oposição flagrante muitas vezes com a atitude científica e a abertura da criação cultural ao mundo moderno”, motivo pelo qual se instituíam alterações às estruturas curriculares com vista a “apagar o que de viciado havia (...), modificando radicalmente o seu espírito e as intenções que os enfermavam”. Simultaneamente fazia referência à aproximação dos diferentes ramos de ensino, de modo a “ir assentando esse tronco comum de preparação educacional porque devem passar todos os portugueses”.

O despacho aprova também uma nova organização pedagógica com a estruturação das quatro classes em duas fases de dois anos cada, por se considerar que este sistema permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, especialmente os de meios sociais mais desfavorecidos. Assim, na primeira fase, a aprendizagem centrar-se-ia nos conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculo e áreas de expressões, ao passo que, na segunda, se procederia ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

Esta remodelação foi, no entanto, muito contestada pelos professores porque se organizavam forçosamente vários grupos com ritmos de aprendizagem muito heterogéneos.

A nova filosofia pedagógica apelava à utilização de métodos ativos do trabalho interdisciplinar como forma de desenvolvimento de capacidades e privilegiava o trabalho em grupo e a cooperação.

Segundo Coelho (2003), outra das principais preocupações dos sucessivos governos pós 25 de Abril prendeu-se com a necessidade de democratizar a gestão das escolas públicas que até aí tinham uma administração elitista, autocrática e onde a figura do inspetor representava o rosto omnipresente e controlador do regime. Nas palavras do autor (Coelho, 2003, p. 39), a transição de um regime ditatorial para um regime democrático “trouxe consigo a intenção de democratização do ensino primário através de um modelo de administração que permitisse processos de decisão participados, pelo menos por todos os professores.”

Assim, pela ação do Despacho n.º 68/74, de 16 de novembro, a escola primária readquire internamente, embora a título experimental, o modelo que vigorava anteriormente a 1933. A participação docente é reconquistada na decisão das políticas internas das escolas através da recuperação dos conselhos escolares, instituídos como único órgão da direção das escolas.

Fazem parte da sua constituição os docentes em serviço na escola, assistindo-lhe a decisão de nele constarem “com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de instituições interessadas no funcionamento da escola, designadamente autarquias locais.”

Segue-se o Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro, que reitera o modelo de organização e gestão das escolas primárias assumido pelo Despacho n.º 68/74, mantendo-se as estruturas de administração a dois níveis, nomeadamente ao nível da escola e ao nível concelhio/distrital.

A 2 de abril de 1976 é publicada uma nova Constituição da República Portuguesa que juntamente com a entrada em funções do I Governo Constitucional dá início a um período designado por “normalização” que se estende até à década de 80.

A década de 80 é marcada, em todos os campos da vida nacional, pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, o que permitiu ao Estado agir com grande autonomia face às organizações da sociedade civil.

No que ao ensino diz respeito dá-se início, a 8 de março de 1984, pelo Decreto-Lei n.º 77/84, a um processo de descentralização da administração da Escola Primária, que determina a atribuição da gestão orçamental, dos espaços físicos e do pessoal auxiliar ao poder local.

Por seu turno, o Estado reforçaria o processo de descentralização com o Decreto-Lei n.º 229/84 de 5 de setembro (regulador dos transportes escolares), no qual atribui mais competências às autarquias existentes por considerar ser “um dos objetivos pragmáticos do Governo” (Preâmbulo). A 28 de dezembro do mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 339-A/84 confirmava essa intenção ao entregar aos municípios todas as competências em matéria de Ação Social Escolar.

O estado-educador reestabeleceu ainda o processo de democratização da escola, anteriormente encetado, através da disseminação territorial de estabelecimentos de ensino, contratação de mais docentes, incentivo ao ensino pré-escolar, ao ensino noturno e à escolaridade universal e gratuita.

Neste contexto dá-se a passagem da escola de elites para a escola de «massas», que se traduziu numa uniformização do ensino e consequentemente em elevadas taxas de insucesso/abandono escolar e impreparação profissional.

Perante este cenário estavam criadas as condições para que nos anos oitenta se levasse a cabo uma reforma do sistema educativo, a qual foi entregue a uma comissão constituída para o efeito, composta por João Formosinho, Sousa Fernandes e Licínio Lima, individualidades de reconhecido mérito.

Deste modo, em janeiro de 1986, é constituída a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que elaborou um documento orientador onde se traçava como prioridades da educação o fomento da criatividade e da inovação, a reorganização do Sistema de Ensino, a descentralização administrativa, a modernização da gestão do sistema e a qualidade de ensino.

Deste estudo resultou um documento final que permitiu à Assembleia da República aprovar a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, dando-se início a uma época designada por «reforma do sistema educativo» que se pautou pela reforma curricular, com a alteração da estrutura curricular do ensino básico por um período de nove anos, pela elaboração de um novo enquadramento legal de administração das escolas públicas e pela instituição de um novo modelo de escola inserida na sua comunidade, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes, onde princípios como democraticidade e participação passaram a fazer parte do processo educativo (art.º 40).

Os estabelecimentos de ensino passaram assim a estar no centro do debate e tornou-se prioritária a modernização do sistema de ensino, só possível pela realização de um processo de descentralização em que escola e comunidade se articulam em prol do desenvolvimento de políticas educativas adequadas às suas necessidades.

Foi o que aconteceu nos anos noventa, onde a autonomia e a territorialização constituíram o cerne das políticas educativas através do exercício da função reguladora do Estado.

O Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, posto em prática a título experimental nos anos letivos de 1992/1993 e 1993/1994 apenas em quarenta e nove escolas do país, veio assim definir o novo Regime de Direção e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, com novos modelos de gestão, segundo os princípios de "democraticidade", "participação" e "integração comunitária".

Esse diploma introduziu pela primeira vez o conceito de "área escolar", como "grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns" (art.º 3), antecipando já a reestruturação da rede escolar prevista para a educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo.

No entanto, o modelo experimental não se generalizou e as escolas do 1.º Ciclo mantiveram o regime de administração que anteriormente vigorava porque a classe docente se recusou a aceitar um modelo de gestão que dava amplos poderes de governação ao diretor executivo.

Seis anos mais tarde, com a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho assume-se a necessidade de reestruturação da rede educativa e abre-se o caminho para a implementação do Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que traz à luz a expressão "agrupamento de escolas", assumido como uma rede de escolas de diferentes níveis de ensino, associadas por um projeto educativo e regulamento interno comum, dotadas de "órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia" (Formosinho & Machado, 2005, p.128).

Configuraram-se assim dois tipos de agrupamentos: "agrupamentos horizontais (incluindo estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e agrupamentos verticais (incluindo estabelecimentos dos três níveis de Ensino Básico, com ou sem educação pré-escolar)" (Formosinho e Machado, 2005, p.147) que tiveram como finalidade pôr fim ao "isolamento de estabelecimentos de ensino" e permitir o acesso dos alunos a um "percurso sequencial e articulado", para uma maior rentabilização dos recursos educativos (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio).

Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 foi feita de forma gradual até ao ano letivo de 1999/2000 e deu-lhe a possibilidade de, pela primeira vez e através de uma nova organização administrativa, ter uma maior participação na administração e na gestão dos estabelecimentos de ensino.

No entanto, o Despacho n.º 13 313, de 13 de junho de 2003, ordenou que todas as escolas integrassem uma estrutura organizativa vertical, impondo que agrupamentos horizontais se transformassem noutros verticais, existentes ou criados de novo, colocando assim as escolas do 1.º Ciclo, maioritariamente, em agrupamentos verticais.

Em 2008 emerge em Portugal uma crise económica que conduz a inúmeros cortes na despesa dos vários setores da sociedade e da qual a educação não foi exceção. O Ministério da Educação ao procurar reduzir o orçamento do ensino procedeu ao reordenamento da rede escolar através do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que configurou no seu artigo 7.º a "constituição de unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" designados de mega-agrupamentos.

Os mega-agrupamentos entraram em vigor no ano de 2010, sob a orientação de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), nomeada pelas direções regionais de educação, ao abrigo do Despacho n.º 12955/2010.

Segundo o Ministério da Educação (2013) os novos agrupamentos pretendem "reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, através da articulação dos diversos níveis de ensino".

No entanto, cabe-nos aqui dizer uma palavra uma vez que, na prática de trabalho docente diário, verificamos que estas novas unidades ganharam uma

dimensão desmedida e que têm gerado problemas de articulação intraorganizacional pela impossibilidade de aproximação da gestão de topo às estruturas de base, neste caso as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este modelo de gestão preconizado pela tutela tem assim limitado a ação dos professores ao cumprimento de ordens, eliminando qualquer espaço para diálogo e colaboração, o que tem contribuído para o reforço do controlo e consequente burocratização dos processos.

Neste sentido, esta decisão tem afetado a estabilidade desejável para a construção de projetos educativos viáveis e promotores do sucesso educativo por não ser possível construir um Projeto Educativo aglutinador de comunidades educativas tão diferentes.

Terminado este apontamento histórico sobre a evolução dos acontecimentos que marcaram o sistema educativo português até aos dias de hoje, é possível constatar que existe uma relação indissociável entre as políticas educativas adotadas e o contexto económico, sociopolítico e religioso.

Ao longo da história do ensino verifica-se que a reorganização do sistema educativo, a atualização de novos métodos e os conteúdos a transmitir sofreram alterações de forma mais evidente nos períodos de transição do regime político.

Contudo, o permanente reformismo educativo muitas vezes marcado pela precocidade legislativa ou por um lento e contraditório processo de implementação das políticas educativas tem contribuído para a ineficácia da construção da educação escolar em Portugal.

**CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

O sistema educativo português tem-se deparado com as novas exigências socioculturais, económicas e políticas da sociedade de hoje. Ao procurar dar-lhes resposta, o governo central tem procedido a constantes alterações nos normativos legais que afetam, conseqüentemente, a forma de gestão e organização das instituições escolares.

Neste sentido, e à luz do atual quadro legislativo, damos a conhecer neste capítulo o plano pedagógico, organizativo e administrativo que se encontra em vigor nas escolas do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

2.1. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o Ensino Primário deixou de ser reconhecido como um grau de ensino com características próprias e foi integrado no ensino básico, sob a designação de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De carácter universal, obrigatório e gratuito, o Ensino Básico tem a duração de nove anos e encontra-se dividido em três ciclos sequenciais: o 1.º Ciclo com a duração de quatro anos, o 2.º Ciclo de dois anos e o 3.º Ciclo com a duração de três anos.

Relativamente ao 1.º Ciclo, objeto de estudo da nossa investigação, e de acordo com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, o seu início faz-se para crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro ou até 31 de dezembro. Contudo, recentemente, o Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto veio determinar que a entrada na escolaridade poderá ser antecipada para os cinco anos se os encarregados de educação assim o requererem (art.º 8).

O 1.º Ciclo caracteriza-se pelo "desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora" (i, art.º 8) e corresponde a um modelo de ensino globalizante, cuja responsabilidade fica a cargo de um só professor, que poderá, no entanto, ser coadjuvado em áreas específicas.

Na opinião de Formosinho (1998, pp. 13-14), a monodocência estabelece uma "maior proximidade afetiva entre professor e aluno" e "conduz a uma responsabilização integral do professor por todos os processos educativos dos alunos, sejam eles de carácter curricular, pedagógico, social e moral."

Ao nível pedagógico, o 1.º Ciclo tem uma organização muito específica, com tempos letivos distribuídos por áreas curriculares obrigatórias como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físicas e Apoio ao Estudo.

Segundo o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, no total de 25 horas letivas previstas, 7 horas letivas são, no mínimo, de trabalho semanal para a Língua Portuguesa e, no mínimo, sete horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.

Em termos organizativos, os estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico funcionam, atualmente, das 9h00 às 17h30, por alteração do Despacho n.º 12591/2006, que no seu ponto 5 refere que "sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os respetivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos (...) no mínimo de oito horas". Este alargamento do horário foi designado por "escola a tempo inteiro"² e resultou da necessidade de um maior acompanhamento das crianças face à ausência, de ambos os membros do casal, por questões laborais.

Assim, devido à alteração do horário, as escolas alargaram a oferta educativa para todo o 1.º Ciclo e definiram, de acordo com os objetivos do seu projeto educativo, um plano de atividades de enriquecimento curricular "que incidiam nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia, nomeadamente:

- a) Atividades de apoio ao estudo
- b) Ensino do Inglês
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras

² Em <http://legislacao.min-edu.pt/np4/145>.

- d) Atividade física e desportiva
- e) Ensino da música
- f) Outras expressões artísticas
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados (Despacho n.º 12591/2006, art.º 9)

Posteriormente, o Despacho n.º14460/2008 veio revogar a legislação existente sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular e introduziu como principal novidade a generalização do ensino do inglês ao 1.º e 2.º anos do Ensino Básico. Atualmente, e segundo o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, as escolas do 1.º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral, no âmbito da Oferta Complementar." (art.º 9).

As estratégias e metodologias utilizadas nestas atividades são diferentes daquelas que são aplicadas no contexto formal da aula curricular por forma a promover o interesse dos alunos.

Para assegurar o funcionamento das atividades de enriquecimento curricular, as escolas estabeleceram parcerias com as autarquias, com as associações de pais e com diversas instituições existentes na comunidade.

A supervisão das atividades de enriquecimento curricular é realizada pelo professor titular de turma.

Quanto à gestão e administração, as escolas do 1.º ciclo são geridas pelos órgãos que dotam os agrupamentos verticais nomeadamente, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, que exercem funções a partir da escola sede.

O papel destes órgãos e as competências desempenhadas por cada um foram definidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário que veio substituir o Decreto-Lei n.º 115-A/98, e que foi posteriormente reformulado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Segundo este normativo, o Conselho Geral é o órgão responsável pela "definição das linhas orientadoras da atividade da escola" (art.º 11) e integra na

sua composição os representantes dos docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente, representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico” (art.º 12).

No âmbito das suas competências cabe ao Conselho Geral aprovar o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, as propostas de contrato de autonomia, o Plano Anual de Atividades. Deverá ainda “dirigir recomendações aos outros órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do Projeto Educativo e Cumprimento do Plano Anual de Atividades” (art.º 13).

Cumpra-lhe ainda definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento de escola, aprovar o relatório de contas de gerência e apreciar os resultados do processo de autoavaliação.

Ao Conselho Geral cabe ainda o poder de autorizar “a constituição de assessorias técnico-pedagógicas”, que visam o apoio à atividade do Diretor, e para as quais são designados docentes em exercício das funções docentes (art.º 30), como é o caso do coordenador escolar. Este deverá “coordenar as atividades educativas do estabelecimento, em articulação com o diretor”, “transmitir as informações relativas ao pessoal docente e não docente”, “cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas” e “promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e a autarquia nas atividades educativas.” (art.º 41).

O Diretor é o órgão de “administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.” (art.º 18), coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos (art.º 19).

Nos agrupamentos verticais (agrupamento de escolas do 2.º, 3.º ciclo e secundário com as escolas do 1.º ciclo e jardins de infância), o diretor é um representante do 2.º ciclo ou 3.º ciclo uma vez que o pré-escolar e o 1.º ciclo representam uma minoria de eleitores no universo dos restantes níveis de ensino.

Decorrem das suas competências a submissão do Projeto Educativo, elaborado pelo Conselho Pedagógico, à aprovação do Conselho Geral e a

elaboração e submissão ao Conselho Geral do Regulamento Interno, do Plano Anual e Plurianual de Atividades e respetivos relatórios de avaliação bem como das propostas de celebração de contratos de autonomia (art.º 20).

Encontra-se ainda a seu cargo a gestão das instalações, espaços, recursos educativos, a planificação e execução de atividades no domínio da ação social escolar e o estabelecimento de protocolos e celebração de acordos de cooperação/associação com outras instituições formativas, autarquias e coletividades segundo os critérios definidos pelo conselho geral.

Acrescem-se ainda às suas competências o exercício do “poder hierárquico” sobre o pessoal docente e não docente e em matéria disciplinar sobre os alunos, nos termos da lei (art.º 20, ponto 5).

A colaborar com o diretor e o Conselho Pedagógico encontram-se “As Estruturas de Coordenação e Supervisão” das quais fazem parte os órgãos de articulação curricular (conselho de docentes do 1.º ciclo de cada escola ou agrupamento) e os serviços de apoio educativo especializado (Serviços de Psicologia e Orientação, Núcleo de Apoio Educativo).

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação contínua do pessoal docente.

A sua composição, limitada a um número máximo de dezassete elementos, é definida no Regulamento. Nele deverão participar os coordenadores dos departamentos curriculares e os “representantes das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica de orientação educativa” (art.º 32).

O representante do 1.º ciclo do Ensino Básico no Conselho Pedagógico é o coordenador de conselho de docentes de articulação curricular e poderá estender-se aos coordenadores de ano de escolaridade sempre que o Regulamento Interno o consagre. A este órgão compete:

- a) Elaborar propostas do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, do Plano Anual e Plurianual de Atividade;
- b) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;

- c) Promover experiências de inovação pedagógica, assim como iniciativas de índole formativa e cultural;
- d) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o aplicável na lei;
- e) Definir critérios de acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos através dos princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular;
- f) Propor mecanismos de avaliação dos docentes, aprendizagem dos alunos e dos desempenhos organizacionais (art.º 33).

Para gerir a situação financeira da escola existe o Conselho Administrativo, considerado um “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (art.º 36), formado pelo diretor que preside a este conselho, pelo subdiretor ou um dos seus adjuntos e pelo chefe dos serviços administrativos.

Das suas funções constam a aprovação do projeto de orçamento anual da escola, a elaboração do relatório de contas de gerência, a autorização das despesas e respetivo pagamento e ainda a atualização do cadastro patrimonial escolar (art.º 38).

Com a constituição dos mega-agrupamentos e ao abrigo de Despacho n.º 12955/2010, a sua tutela faz-se por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), nomeada pelas direções regionais de educação e "extinguir-se-á com a designação ou eleição da totalidade dos órgãos de cada agrupamento resultante do processo de agregação." (ponto 5).

Nos dias de hoje, o 1.º Ciclo do Ensino Básico funciona segundo este modelo organizacional e de gestão.

CAPÍTULO 3: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

No campo educacional português, a descoberta da escola como organização constitui uma realidade recente e caleidoscópica (Fontoura, 2006). Só a partir das décadas de 80 e 90, com a construção de uma nova pedagogia centrada na escola, é que se lhe dá uma importância acrescida enquanto organização dotada de margens de autonomia, com espaços de formação e autoformação participada e núcleos de interação social e de intervenção comunitária (Nóvoa, 1995).

Neste sentido, iniciaremos este capítulo fazendo uma abordagem à conceptualização de organização e daremos, de seguida, enfoque à ideia de escola como organização.

3.1. DEFINIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO

As organizações não são uma invenção da sociedade atual, elas existiram desde a Idade Média representadas por modelos de organização militar e modelos de organização religiosa.

Com a Revolução Industrial, estes modelos ficaram desfasados dos novos contextos económicos e sociais, motivo pelo qual a sociedade agrária de organizações rudimentares foi substituída por uma sociedade industrial de comunidades metropolitanas, caracterizada por organizações formalizadas racionalmente.

A mudança dos tempos, imperativos da modernização, gerou novas conceções organizacionais caracterizadas pela desconstrução de estruturas piramidais, hierárquicas, verticais e com forte dependência (Loureiro, 2005). Em sua substituição, surgiram unidades autónomas e dinâmicas, com maior flexibilidade e capacidade de adaptação mas simultaneamente, mais complexas e caracterizadas pela diversidade, muitas das vezes com objetivos diferentes ou até mesmo complementares.

Ao procurarmos na literatura organizacional uma definição consensual do termo “organização”, verificamos que este conceito assume conotações diferenciadas segundo vários autores.

Para Srour (1998), as organizações definem-se como:

Coletividades especializadas na produção de determinado bem e serviço. Elas combinam agentes sociais e recursos e se convertem em instrumentos da economia de esforço (p. 107).

Segundo Tsoukas, as organizações:

São três coisas ao mesmo tempo: (1) contextos em que a ação individual tem lugar, (2) um conjunto de regras para a ação e (3) comunidades históricas, cuja identidade se desenvolve ao longo do tempo (citado por Cunha, Rego & Cabral, 2007, p. 3).

Na perspectiva de Hall (2004), uma organização é “uma coletividade” de interesses comuns.

Uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua, num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas usualmente com um conjunto de objetivos (p. 5).

Para Candeias (2004), uma organização é uma “unidade social” de indivíduos que coordenam esforços.

As organizações são formadas por seres humanos que se relacionam entre si, para atingirem determinados fins, que não poderiam alcançar individualmente. São unidades sociais, ou sistemas sociais complexos, que integram a existência de indivíduos ou grupos interligados para a orientação e a consecução de objetivos, numa coordenação de esforços e num determinado espaço de tempo (pp. 22-23).

Na perspectiva de Bilhim (2008), uma organização poderá ser entendida como:

Uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos (p. 21).

Como podemos constatar pelas definições acima referidas, em todas elas identificamos elementos comuns.

Sedano e Pérez (1992), após a análise de várias definições, concluíram que toda a organização teria na sua composição indivíduos e/ou grupos de indivíduos inter-relacionados, com diferentes funções, cuja ação seria racional e intencionalmente coordenada, ao longo do tempo, na prossecução de objetivos e fins comuns. O nível de concretização desses objetivos e fins associar-se-ia à coerência com que atuam os níveis de estruturação formal e informal, entendendo-se que a organização formal se relaciona com os estatutos, regulamentos, organogramas ou outros documentos, por oposição à organização informal que se relaciona com o comportamento real dos seus elementos.

Há no entanto autores, como é o caso de Vicente (2004), que consideram que as pessoas são o fator determinante das organizações na medida em que são coprodutores dos objetivos a atingir e concomitantemente os possuidores de objetivos próprios.

Por seu turno, Chiavenatto (2005) considera os recursos como o elemento fundamental das organizações. Para este autor, “as organizações são formadas por uma interação de diferentes recursos” (p. 26) – recursos materiais (instalações físicas, equipamentos, tecnologia), financeiros e humanos, sendo que a organização é mais valorizada pela qualidade do capital humano, subsidiada pelos recursos materiais, do que pela ênfase dado ao seu aspeto financeiro.

Das várias características mencionadas, identificamos algumas que podemos, muito provavelmente, adaptar à escola, pois segundo Lima (1988), “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola.” (p. 48).

No entanto, Carvalho e Diogo (2001) consideram que a escola numa perspetiva organizacional:

É distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona (p. 17).

Sobre este assunto, João Formosinho esclarece que as escolas de interesse público não são organizações de clientes. Apesar da escola como organização de serviços estar subjacente à definição de escola de interesse público, estas são designadas pelo autor como “escolas de projeto de sociedade” porque veiculam o projeto básico de sociedade para a educação da geração jovem (citado por Lima, 1998, p. 50).

Este autor enumera ainda quatro características que definem a escola enquanto organização – sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e contacto prolongado.

Macedo (2000) compara também a escola a uma organização social, considerando que esta constitui um sistema de ação coletiva no qual se estabelecem inter-relações entre os atores, gerando-se em cada escola uma dinâmica própria e única.

Ela é por isso uma organização social complexa e multifacetada, onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes (alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral) e simultaneamente uma organização “portadora de sentido e não um espaço físico despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central” (Fernandes, 2000, p. 32).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a organização escolar refere-se:

Aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (p. 316).

Todavia, há autores que diferenciam a organização escolar das demais organizações pela sua função educativa. É o caso de Alarcão e Tavares (2003) cuja visão da escola é entendida como uma "organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo." (p. 13).

Nesta tentativa de explicar e interpretar a realidade da escola como organização social, Costa (1996), um investigador de referência, recorre a terminologia metafórica e faz uma análise organizacional da escola através de seis imagens.

No entanto, abordaremos seguidamente apenas aquela que mais se adequa à temática da nossa investigação: a escola como empresa.

3.2. A ESCOLA COMO EMPRESA

Não há dúvida que nesta evolução mais recente, a escola tem sido vista como uma organização que requer na sua gestão o mesmo cuidado que as empresas.

Atualmente é observável a influência da ideologia da administração científica em educação no modo como alguns diretores veem o seu papel de liderança, onde os únicos objetivos a atingir são a eficiência, a eficácia e a economia.

Neste sentido, procuramos desenvolver neste capítulo a imagem empresarial da escola, cuja conceção encontra a sua fundamentação nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente, nos trabalhos de Frederick Taylor e Henry Fayol.

3.2.1. A TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO

No século XIX, as descobertas técnicas, apoiadas pelo rigor e pelo prestígio que a ciência disponibilizava, fizeram emergir uma sociedade industrial.

A sociedade agrária desaparece com a migração de mão-de-obra dos campos agrícolas para os centros industriais e a unidade doméstica de produção artesanal e familiar é substituída pela produção industrial, revolucionada pelo vapor e pelas máquinas.

Com a concentração de indústrias, os proprietários das empresas passaram a dirigir um extenso grupo de operários da nova classe proletária o que originou a "adequação dos contingentes humanos, às necessidades das máquinas" (Toffler, 2003, p. 33).

Os dirigentes das empresas preocuparam-se então em cuidar das exigências de uma economia em ascensão mas carente de especialização, dedicando os seus esforços à melhoria dos aspetos mecânicos e tecnológicos da produção.

Para que tal acontecesse, tornava-se necessário eliminar os tempos e os movimentos inúteis e simultaneamente "reformatar o carácter de cada trabalhador, para que este se tornasse um servidor obediente da organização" (Hampton, 1992, p. 39).

Foi neste contexto que emergiu a Teoria Clássica da Organização Científica do Trabalho que se caracterizava pela preocupação dos aspetos formais das organizações e por uma planificação cuidadosa da produção.

A direcção fortemente centralizada e hierarquizada, assim como os critérios de rentabilidade, eficiência e especialização de tarefas são outras das características desta teoria.

Frederick Taylor e Henry Fayol formularam a Teoria Clássica da Administração Científica e, apesar de terem partido de orientações diferentes, as suas ideias complementaram-se na diversidade do processo produtivo e, conseqüentemente, na eliminação do desperdício e aumento da eficácia.

Taylor, considerado o "pai da Administração científica" (Hampton, 1992, p. 12), colocou a tónica do seu estudo nas tarefas, através da racionalização do trabalho operário. Este autor separou os princípios das técnicas, uma vez que "os trabalhadores e seus supervisores imediatos deveriam ocupar-se exclusivamente da produção. Toda a atividade cerebral deve ser removida da fábrica e centralizada no departamento de planeamento" (Maximiano, 2006, p. 41).

Na sua teoria, Taylor defendia que tudo deve ser pensado, regulado e programado. Para atingir esses objetivos, era necessário assegurar uma hierarquia formal com base numa supervisão funcional, em que existem vários supervisores que controlam os operários de diferentes áreas, no sentido de verificar se as instruções programadas e transmitidas a todos os empregados, por meio de uma descrição detalhada de cargos e tarefas, estavam a ser cumpridas.

Por seu lado, Fayol desenvolveu a Teoria Clássica que considerava a empresa na sua totalidade.

Segundo Chiavenatto (2000), este autor considerava que "a eficiência da empresa é muito mais do que a soma da eficiência dos seus trabalhadores, e que ela deve ser alcançada por meio da racionalidade, isto é, da adequação dos meios (órgãos e cargos) aos fins que se deseja alcançar." (p. 11).

Para Fayol, a empresa é formada por um conjunto de funções ligadas entre si pela autoridade e comunicação. O autor partiu das funções administrativas - prever, planejar, organizar, comandar, coordenar/dirigir e controlar (os recursos humanos e as tarefas) - de modo a que a sua combinação produzisse um desempenho eficiente das organizações.

Nasce, assim, a divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam, de modo que o executor se limitava apenas ao "integral cumprimento das diretivas superiormente selecionadas e executadas por sucessivas cadeias hierárquicas, no sentido do topo para a base" (Lima, 1988, p. 40).

Contudo, esta teoria foi duramente criticada, ainda que houvesse quem a considerasse um contributo para o estudo sistemático das organizações.

3.2.2. CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA TEORIA CLÁSSICA

Como facilmente se depreende do que foi referido, a Teoria Clássica foi alvo de muitas críticas pelo facto da "concepção mecanicista da organização industrial conduzir a uma concepção mecanicista do trabalhador" (Sedano & Pérez, 1992, p. 68). Outras consequências dos princípios propalados por esta

teoria incidem sobre a monotonia, a fadiga psíquica, o anonimato, a frustração e a incapacidade de valorizar a iniciativa e a criatividade do trabalhador individual.

O fracasso desta teoria reside simultaneamente “na devolução da ciência do trabalho a um único parceiro, o que acaba quase inelutavelmente na sobrestimação do seu papel através do famoso *one best way*” (Bernoux, 1994, p. 63).

O homem, ao ser considerado um recurso da produção cuja atividade se pode programar ao detalhe, ficou limitado a uma conceção mecanicista e económica.

Esta teoria, ao conceber o trabalhador como mão de obra especializada, descarta os seus aspetos motivacionais, cognitivos e afetivos mantendo na sombra a organização informal.

Por outro lado, os princípios que nortearam a escola clássica contribuíram para a intenção de fazer ciência num campo que anteriormente estava apenas reservado à intuição. Desta conceção surgiu a ideia de que “a organização e a Administração devem ser estudadas e tratadas cientificamente e não empiricamente” (Chiavenatto, 2003, p. 56).

A utilização de métodos de análise e a busca de princípios, regras ou normas constituíram modos eficazes de racionalizar a organização. O estudo e o desenvolvimento posterior de alguns desses princípios traduziram-se num aumento da eficácia, produtividade e benefício da administração.

Contudo, esta obsessão por resultados imediatos e por um máximo de produtividade reduziram esta teoria a um excessivo pragmatismo (Alves, 2003).

3.2.3. A ESCOLA COMO EMPRESA EDUCATIVA

Na década de 80, os projetos no campo das organizações empresariais surgem como resposta à necessidade de renovação do tecido empresarial que se encontrava submerso na crise política e económica.

Na nova gestão, o Projeto de Empresa, pedra basilar da identidade de cada unidade produtiva, valorizava a dimensão social no interior da

organização, de forma a garantir que os trabalhadores participassem e se empenhassem com entusiasmo na realização das finalidades, objetivos e prioridades de uma empresa.

A escola, concebida enquanto organização, ao procurar estabelecer a sua própria identidade, adaptou o Projeto de Empresa à sua realidade, nascendo então o Projeto Educativo de Escola (Costa, 2007).

Segundo Boutinet (2002), os projetos de escola surgiram paralelamente aos projetos de empresa existindo entre ambos muitas semelhanças:

Os projetos de estabelecimento multiplicaram-se, nestes últimos anos, de maneira um pouco paralela aos projetos de empresa (...). Entre estes dois tipos de projetos existem muitas semelhanças que poderiam dar-nos a ocasião de aproximar, de uma forma não artificial, a escola e a empresa (p. 209).

Nos nossos dias, a analogia entre escola e empresa tem sido também um tema recorrente devido à crescente preocupação dos agrupamentos em fazer uma gestão baseada nos princípios da eficácia e da economia.

É inegável que ao fazermos um paralelismo entre escola e empresa, conseguimos identificar traços semelhantes que nos levam a assumir que a escola vai buscar às empresas conceções práticas, que à partida não lhe eram atribuídas (Costa, 2003a), nomeadamente: estrutura organizacional hierárquica, centralizada (Ministério da Educação) e formalizada; divisão e especialização do trabalho através da definição de cargos e funções (Currículo); planificação pormenorizada dos objetivos a alcançar; uniformização dos processos, dos métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

Contudo, esta comparação entre escola e empresa é alvo de controvérsia segundo diferentes autores.

Para Azevedo (2003), a escola não pode ser administrada como uma empresa, uma vez que não produz produtos ou bens comercializáveis, mensuráveis ou quantificáveis:

Uma escola não é uma empresa e, por mais que seja legítimo e operacionalmente frutífero acolher bons ensinamentos na gestão empresarial, para os adaptar à gestão escolar, gerir uma escola é bastante diferente de gerir uma empresa (p. 81).

Sobre esta abordagem relacional entre organização empresarial e organização educativa, Ghilardi e Spallarossa (1991) consideram que “a escola e a empresa não são da mesma família” (p. 40).

Estes autores consideram que os objetivos da escola não são definidos da mesma maneira que os objetivos empresariais. Na escola, os processos de produção centram-se nas pessoas, ao passo que na empresa os processos de produção centram-se em materiais. Estes autores são ainda da opinião que o *output* da escola é avaliado segundo uma ordem qualitativa e na empresa segundo uma ordem quantitativa. Por último, os componentes sociais tendem a influenciar a vida da escola, o mesmo não se verificando na empresa.

Drucker (1997, p. 191), outro opositor desta abordagem, rejeita qualquer tipo de comparação. Este autor aponta como principais razões para a sua posição o facto de a escola ter um «orçamento-base» e não ser paga pelos resultados obtidos, o que não acontece na empresa; se a empresa precisa apenas de uma pequena quota de um pequeno mercado para ser bem-sucedida, a instituição de serviços públicos tem de satisfazer todos os indivíduos, sem excluir ninguém; como imperativo moral a escola existe para «fazer o bem», mais do que um fator económico dependente de cálculos de custos/benefícios.

Também Laval (2004) considera que a escola não é uma empresa mas reconhece que devido às mutações pelas quais tem passado, resultantes das políticas neoliberais, tem-se transformado numa fornecedora de mão de obra, adaptada às necessidades da economia, e que por esse motivo deve ser gerida como uma empresa.

Na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade económica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas (Laval, 2004, p. 20).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Lima (2002b) alerta para as metamorfoses da ideologia tayloriana nas propostas modernas que enfatizam a eficácia, a eficiência, a qualidade, a racionalização, a otimização e a produtividade, e que têm sido introduzidas nas políticas educativas. Segundo o autor, o discurso da modernização e da ideologia da racionalização tem sido adotado pela ressemantização de conceitos como democratização, participação, autonomia, descentralização, o que poderá confirmar a hipótese da emergência de perspectivas neotaylorianas na política educativa.

Esta opinião é também partilhada por nós que, sem pretender comparar a escola a uma empresa, consideramos que a organização escolar se tem apropriado de conhecimentos e métodos inspirados nos modelos de gestão empresarial, cuja eficácia estava já comprovada, com critérios racionais, tecnocráticos e económicos.

CAPÍTULO 4: A ESCOLA COMO COMUNIDADE EDUCATIVA

O reconhecimento pelos responsáveis da educação de que as estruturas escolares eram inadequadas às novas exigências económicas e sociais conduziu a várias reformas que introduziram no discurso da organização educacional a expressão comunidade educativa.

A fim de entendermos o seu significado, propomo-nos neste ponto clarificar o conceito de comunidade e analisar a noção de comunidade educativa numa perspetiva teórico-legal do contexto educativo português.

De seguida, abordaremos a forma como a comunidade educativa se concretiza na elaboração do Projeto Educativo de Escola.

4.1. CONCEITO DE COMUNIDADE

Considerada uma das palavras mais confusas do vocabulário moderno, a palavra “comunidade” é um conceito com amplas utilidades e significados semânticos.

Etimologicamente, o vocábulo comunidade é formado pela palavra latina *comunitas*, que por sua vez deriva de *communis*, que significa comum. Assim, à comunidade é atribuída a qualidade de comum, comunhão, união, etc.

Tonnies (1989), um dos mentores deste conceito, comunga da noção aristotélica de que o homem é um animal gregário, cujas ações oriundas das suas vontades e forças, quando no sentido da conservação, formariam uma união. Esta, quando configurada predominantemente pela vontade natural, seria caracterizada como comunidade.

Por seu turno, Weber (1983) considera comunidade um conceito mais amplo que abrange situações heterogéneas, distinguindo por isso comunidade e sociedade. Para ele, comunidade é “uma relação social se e na medida em que a atitude na ação social (...) se inspira na vontade subjetiva (efetiva ou tradicional) dos participantes de constituir um todo”, ao passo que a sociedade é “uma relação social quando e na medida em que a atitude na ação social se inspira numa compensação de interesses por motivos racionais (de fins e valores) ou também numa união de interesses com igual motivação.” (p. 97).

Nas definições mais contemporâneas, o termo "comunidade" define um conjunto de pessoas que habitam num espaço geográfico, cujos membros têm consciência de pertença e identificação com algum símbolo local e que interagem entre si mais intensamente do que em outro contexto, operando em redes de comunicação, interesses e apoio mútuo, com o propósito de alcançar determinados objetivos, satisfazer necessidades, resolver problemas ou desempenhar funções sociais relevantes a nível local (Ander-Egg, 2003).

Comunidade é assim, segundo Viveiros e Albino (2008, p. 4), "o nervo central para a sustentabilidade da construção de alternativas de desenvolvimento dos territórios, capaz de gerar sinergias criativas localizadas no envolvimento das populações."

Portanto, ela é por si só um espaço comunitário que assume a ligação e a cooperação com os seus protagonistas, as organizações e os seres humanos, assumindo diversas funções entre as quais se destacam: a socialização, o controlo social, a promoção da participação social, a formação de uma identidade coletiva e a consolidação de laços de solidariedade (Caride, Freitas & Vargas, 2007).

A ideia de comunidade é indissociável da ideia de participação na ação e da existência à partida de um interesse ou necessidade, que não se constitui do individual para o coletivo mas sim do coletivo para o individual.

No entanto, como expressão aberta, submetida a diferentes usos científicos e coloquiais, a palavra comunidade adota diferentes significados de acordo com o vocábulo que a acompanha, podendo referir-se a comunidade religiosa, comunidade local, comunidade internacional, etc.

No contexto da administração educacional, Sergiovanni (1994, citado por Costa, 2003a) considera que comunidade é uma metáfora atribuída a uma nova teoria de escola, em que se verifica a passagem do "eu" ao "nós" coletivo, e se partilham ideais e ideias comuns e até sentimentos e tradições comuns.

Este autor considera que as escolas sozinhas não podem remediar o que está estragado na comunidade, mas as escolas podem providenciar substitutos, tornando-se elas próprias comunidades (Sergiovanni, 1994, citado por Lynch 2004).

É sobre a emergência do conceito de escola-comunidade-educativa que nos debruçaremos seguidamente.

4.2. A EMERGÊNCIA DO TERMO ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA

Como já foi referido no primeiro capítulo deste estudo, a escola pública foi criada nos finais do século XVIII e, durante dois séculos, foi vista como uma aliada natural do Estado-nação, impondo-se às culturas locais e aos contextos educativos não formais e informais sem qualquer questionamento (Ferreira, 2003).

Na sua relação com a escola, o Estado permaneceu um Estado Educador que pensava a educação em termos de construção da nação, da paz social e da inculcação de valores. A hegemonia do modelo escolar contaminou assim todas as modalidades educativas e a educação permaneceu refém da escola.

Porém, a partir dos anos 60 do século XX, a escola fechada sobre si mesma, dirigida e controlada burocraticamente pelo centro político administrativo, extinguiu-se devido ao permanente questionamento sobre o modelo de escola tradicional.

Viveu-se então um período marcado por mudanças na estrutura social e económica que levaram o estado a colocar a Educação ao serviço do desenvolvimento. Esta política criou elevadas expectativas quanto ao possível ganho com o investimento na educação e induziu o crescimento das taxas de escolarização que trouxeram efeitos de reprodução social e de democratização.

Contudo, no final dos anos 70, ocorreu um abrandamento do crescimento económico e conseqüentemente um desfasamento gradual entre a procura crescente da educação e a diminuição das oportunidades. Na realidade, a massificação da escola originou novos problemas de insucesso escolar e dificuldades de inserção social e profissional dos jovens.

Tornou-se assim evidente a "responsabilidade do sistema escolar no efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais" (Varela, 2012, p. 14).

Segue-se a década de 80 e com ela surgem novas lógicas socioeconómicas que decorrem de uma economia mundializada. A concorrência entre empresas e a procura de novos mercados geram fenómenos de concentração económica que beneficiam multinacionais e onde o Estado não pode intervir, tornando-se assim um Estado Regulador (Charlot, 2007).

Contudo, a constatação da sua incapacidade em encontrar soluções para a manutenção dos desequilíbrios sociais leva-o a apelar ao desenvolvimento de políticas de territorialização quer nos vários domínios sociais quer no domínio escolar.

No que concerne à escola, a ação estatal faz um apelo à parceria entre a escola, as pessoas e as instituições das comunidades locais e que se traduz nas palavras de Charlot (2007, p. 130) em "elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local."

Na verdade, é o reconhecimento de que a escola não pode ser entendida como uma organização social isolada, que se justifica e valida internamente, mas antes um sistema aberto que resulta da dissolução das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente (Branco, 2007).

Noutros termos, trata-se de encetar uma relação escola-comunidade, através do esforço de aproximação entre a cultura escolar, as culturas dos alunos e das suas famílias, marcando a abertura da escola ao meio e à comunidade.

Assim, começa a surgir nos discursos educativos a expressão escola-comunidade-educativa como um vocabulário regido "pelo princípio da inclusão, remetendo para um espaço socialmente indiferenciado, - um território comum - onde as responsabilidades de formação e aprendizagem são cooperativamente partilhadas entre os vários atores educativos" (Matos, 2000, citado por Moutinho 2012, p. 36).

Martin-Moreno (1989) exemplifica mesmo diversas formas de ligação da escola à comunidade como a utilização das suas instalações pela comunidade fora do horário escolar, a realização de atividades de educação formal ou não formal, a inclusão no currículo escolar de atividades sobre a comunidade local, uma calendarização sobre a utilização sistemática de instalações e a utilização

de recursos comunitários para um desenvolvimento mais completo dos objetivos educativos.

Sarmiento e Ferreira (1999, p.146) referem que a comunidade educativa pode considerar-se como expressão da escola democrática que, ao fundamentar-se na horizontalidade das relações de poder, inscreve a escola como espaço social onde a dimensão pedagógica e a dimensão política da participação envolvem os atores sociais no exercício pleno da democracia participativa e cívica.

A possibilidade de dar um sentido à participação dos diversos grupos (profissionais, políticos, sociais, etc.) pode contribuir, no entender de Nóvoa (citado por Sarmiento & Ferreira, 1999, p.143), para reforçar as dinâmicas que apontam no sentido da descentralização e da autonomia dos estabelecimentos de ensino.

4.3. A ESCOLA - COMUNIDADE EDUCATIVA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Desde os finais do século XIX, diversos autores começaram a situar as relações escola-comunidade numa perspetiva mais atraente e proveitosa para ambas, em que a escola deveria reconhecer as comunidades locais como um referente principal para a renovação pedagógica, integrando os processos educativos nos círculos da vida comunitária e ativando desta forma a participação dos pais e de outros agentes sociais na construção da comunidade escolar.

Relembramos, no entanto, que a defesa de uma conceção comunitária da educação remonta já ao pensamento de Rosseau, e posteriormente ao pedagogo John Dewey, cujo pensamento influenciou o quadro de análise organizacional da escola, decorrente da teoria das relações humanas, através da conceção de educação personalizada e de escola comunidade educativa.

Com efeito, no plano europeu, a necessidade das escolas se abrirem mais à comunidade e valorizarem práticas de participação democrática surgiu a partir da década de 1980 (Eurydice, 2007).

Por exemplo, em França, o movimento estudantil de Maio de 68, que se traduziu num grande momento de manifestação pública da crise educacional e social, foi um dos motores na defesa de um modelo alternativo de escola e contribuiu para que em 1985 o regime jurídico estabelecesse normas para a abertura da escola à comunidade educativa.

Por sua vez, outros países se seguiram como é o caso de: Espanha, onde o Ministério da Educação fez publicar o jornal “Comunidade Educativa”, com a intenção de clarificar o sentido da reforma proposta, em 1985, pela LODE (Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educativo) e, posteriormente regulamentada pela LODGE (Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educativo), em 1990 (Gairin Sallan, 1993); Inglaterra, onde o sentido de *comunitas* é considerado fator de transformação educacional (Woods, 1993); nos Estados Unidos da América, onde a estratégia fundamental “quebrar o molde” da escola tradicional e construir comunidades escolares e sociais inovadoras, é a articulação da escola com a comunidade (*U.S. Department of Education*, 1991, p. 19 e 55, citado por Esteves, 1998).

Em Portugal, a expressão escola-comunidade-educativa foi utilizada, numa dupla aceção pedagógica e administrativa, em todo o processo da Reforma Educativa que, entre nós, se desencadeou na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

A LBSE põe a tónica na necessidade de descentralizar e desconcentrar a administração escolar para que a sua atuação se faça com base nos princípios de autonomia e na definição de um projeto educativo próprio com a participação de todos os implicados na ação educativa.

Semanticamente, o termo comunidade educativa vem expresso na lei através da formulação dos princípios organizativos (art.º 3), quando refere o interesse e a necessidade de uma maior “participação das populações” na ação educativa e de uma adequada “inserção no meio comunitário”. A lei faz ainda referência à forma de organização do sistema educativo ao “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição de política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica

quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Lei n.º 46/86, art.º 3, alínea l).

No que concerne à administração do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino (artigos 43 e 45), a LBSE destaca os princípios de “democraticidade e participação”, de “interligação com a comunidade”, realçando a participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias de entidades representativas das atividades sociais, económicas, culturais e científicas. Na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, aplicam-se os mesmos princípios gerais, devendo estes reger-se “por uma perspetiva de integração comunitária” e por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”.

O conceito de “comunidade educativa” emerge mais explicitamente, pela primeira vez, nos trabalhos preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que se debruçaram sobre a organização e administração das escolas.

A CRSE distinguiu dois níveis de comunidade educativa: um nível nuclear e um nível mais amplo. A comunidade nuclear é composta por professores, funcionários, alunos e as suas famílias. A comunidade educativa mais ampla abrange as organizações económicas e sociais que podem vir a utilizar como empregados os futuros jovens, profissionalmente preparados e o público em geral. Terminados os trabalhos, a comunidade educativa ficou constituída pela reunião de ambas as comunidades (nuclear e ampla).

Da CRSE emana a proposta de criação do Conselho Local de Educação³, no quadro da descentralização do sistema educativo, e na qual se enquadra o conceito de comunidade educativa. Este órgão desempenharia funções de consulta, de apoio, de dinamização e de coordenação executiva a nível concelhio e estabelece mecanismos de coordenação entre os diferentes parceiros no processo educativo.

³ Passados dez anos os Conselhos Locais de Educação foram criados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 e pela Lei n.º 159/99 (Lei das atribuições de competências), concretizando a proposta formulada no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Este Conselho, que mereceu destaque no Relatório Final da CRSE, foi considerado como uma inovação na administração escolar portuguesa e a forma e o espaço de expressão e conciliação dos interesses dos diversos implicados na ação educativa, por conceber projetos de envolvimento coletivo (CRSE, 1988).

Contudo, foi no ano de 1991, com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, que se configurou o início da possível viragem para uma escola comunidade educativa, ao conciliar a eficácia da administração, direção e gestão das escolas com a participação democrática da comunidade educativa, bem como a inserção da escola no meio, como se pode depreender do seguinte extrato retirado do seu preâmbulo:

O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilização, quer perante o conselho da área escolar ou da escola, quer perante a administração educativa. Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios (Preâmbulo do Decreto-Lei 172/91).

No entanto, tal não aconteceu como confirmaram algumas pesquisas educativas publicadas neste período que sublinharam a fraca intensidade das relações entre escola e comunidade (Varela, 2012).

É exemplo disso um estudo, realizado por Arroiteia, Pardal, Costa, Martins e Neto (1997), que procurou conhecer a interação escola comunidade através da identificação das características e dinâmicas sociais do território e a adequação das respostas escolares aos interesses económicos da comunidade local. As conclusões dele retiradas indicam que a escola não atendia à especificidade da população local e que conseqüentemente não existia uma articulação com as necessidades próprias de uma sociedade em mudança, não se verificando deste modo qualquer transformação por parte das

empresas locais nem possíveis ligações entre o mundo do trabalho e a educação/formação.

Com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, quando a centralidade da comunidade educativa parecia estar assegurada, introduz-se a Assembleia como seu órgão de representação, referindo-se que deve "estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local." (art.º 8, ponto 2) e que "por opção da escola, a inserir no respetivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o projeto educativo da escola" (art.º 8, ponto 3).

Todavia, a apregoada participação da comunidade educativa acabou por ser novamente negada, porque segundo Silva e Violante (2003) se o contrato de autonomia é um acordo celebrado entre a escola ou o agrupamento de escolas, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, então a comunidade foi excluída.

Os autores referem ainda que este documento enforma ainda outro paradoxo uma vez que o projeto educativo é elaborado pela Direção Executiva da Escola ou Agrupamento e que, apesar de ser submetida à aprovação da Assembleia, esta é, por sua vez, constituída segundo a representatividade que a escola entender adequada e dirigida por docentes (Silva & Violante, 2003).

Ainda no mesmo registo, os autores constataam:

Que o plano de atividades, que poderia expressar a vontade inequívoca de contextualização do projeto educativo com a comunidade, é, no entanto, mais um instrumento de livre arbítrio dos mandatados do poder centralizado, que o institui como um processo de regulação e controlo das propostas que a comunidade poderia expressar, desvalorizando desta forma a intervenção ao nível micro (Silva & Violante, 2003, p. 4).

O sentido atribuído à diminuta relação entre escola e comunidade é ainda reforçado por um estudo (Branco, 2007) que teve como objetivo saber até que ponto o ideal de educação democrática requer o aprofundamento da comunidade educativa. A sua conclusão revelou que, mesmo atribuindo um lugar central à escola e incentivando a autonomia através do diálogo com a comunidade educativa envolvente, não se preveem dinâmicas escolares que produzam efeitos na comunidade local.

Mais recentemente, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que, segundo o Ministério da Educação, permitiria "reforçar as lideranças das escolas, através da afirmação de uma direção unipessoal" e "proporcionar uma abertura ao exterior do espaço escolar" (Diário Digital, 2014) através do reforço da representação da comunidade educativa, agora constituída "pelo 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, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas" (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

O diploma adverte ainda para uma melhor auto-organização das escolas, de forma a "proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa" (art.º 4, alínea c).

No entanto, este diploma terá sido alvo de várias críticas por reconhecidos especialistas da administração escolar.

Varela e Alves (2008, citado por Almeida, 2011, p. 2) diz ser "favorável ao reforço da presença da comunidade na escola e do seu poder, desde que essa presença signifique maior responsabilidade. Porque há, ao mesmo tempo, um excesso de responsabilização da escola e uma desresponsabilização social face à escola."

Almeida (2011), comentando outro constrangimento deste diploma, refere que:

O Conselho Geral ganha o maior protagonismo no equilíbrio de forças no interior das escolas, sendo que no seu seio têm maior peso aqueles elementos que estão fora da Escola ou que apenas por lá passam de forma transitória, deixando em minoria os que lá fazem todo o seu trajeto profissional" (p. 4).

Por sua vez, Afonso (2008), numa crítica acérrima à participação dos municípios, considera não ser adequado:

Que se insista numa representação autárquica no Conselho Geral. Tal representação tem sido fonte de equívocos pois atribui implicitamente ao município o estatuto de uma entidade da sociedade civil, obscurecendo o seu papel como entidade pública envolvida na provisão do serviço de educação (p. 4).

Barroso (2008) diz não perceber:

Qual a vantagem, de um ponto de vista de clareza conceptual, na substituição da designação de "Assembleia" (no normativo em vigor) por "Conselho geral". O termo assembleia tem tradição nos normativos da administração escolar e reforça o sentido da dimensão cívica e política deste órgão de participação comunitária (Barroso, 2008, p. 5).

Este autor (Barroso, 2004) considera mesmo que este decreto é uma "ficção" e uma "mistificação" legal quando, no seu artigo 3 – Princípios Gerais – n.º 2, afirma que:

A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente: Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de

administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (alínea d).

O que se verifica é que no conselho geral têm assento diversos elementos não eleitos, como é o caso dos representantes das autarquias, os representantes dos pais e os representantes da comunidade que são designados. Apenas os professores e os representantes do pessoal não docente (em minoria) são obrigatoriamente eleitos. No que respeita aos representantes dos alunos, só haverá eleição para as escolas secundárias, não havendo representação de discentes nas escolas e agrupamentos que tenham apenas o ensino básico.

Assim, da análise destas opiniões infere-se que neste diploma há um desrespeito pelo princípio democrático e que estamos na presença de uma agenda centralista na melhor tradição burocrático-napoleónica, encoberta por uma retórica descentralizadora que poderá ser adotada por qualquer seguidor do neoliberalismo (Almeida, 2011).

Não basta por isso, em nossa opinião, salvaguardar a participação formal dos vários elementos da comunidade educativa prevendo o seu assento nos órgãos de gestão das escolas, é também necessário a implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e a comunidade.

4.4. A ESCOLA COMUNIDADE EDUCATIVA E O PROJETO EDUCATIVO

A ideia de escola-comunidade-educativa surgiu da necessidade de descentralização e desconcentração da administração escolar, de modo que as escolas pudessem atuar com base nos princípios de autonomia (Formosinho, 1999).

Como expressão democrática das relações de poder e autoridade, esta nova conceção dissipa as barreiras físicas que delimitam o espaço escolar e dilui a singularidade da escola, permitindo relações e interações com os atores sociais e os seus contextos de ação.

Sarmiento e Ferreira (1995, p. 109) consideram que o "efeito mais específico das comunidades educativas é a dimensão de transformação social que decorre de uma configuração organizacional que substitui as relações verticais e assimétricas de poder por formas cooperativas e solidárias de construção do processo educativo".

Neste sentido, o poder da comunidade educativa exprime-se na possibilidade de formular um Projeto Educativo de Escola, "que aparece como polarizador de um conjunto de intenções, sem o qual não faz sentido falar de comunidade propriamente dita" (Branco, 2007, p. 266).

O Projeto Educativo rege e orienta toda a vida escolar e exprime-se nos domínios do currículo, do processo pedagógico, da organização interna, das ligações com o exterior, das atividades educativas livres, da gestão de equipamentos e instalações e em todos os demais aspetos da atividade da escola. Ou seja, ele incorpora o projeto de desenvolvimento interno da própria organização e, simultaneamente, o projeto de desenvolvimento decorrente da relação com a realidade circundante.

Formosinho (citado por Costa, 2003a), um dos autores que mais se tem dedicado ao estudo da escola comunidade educativa, refere que "o projeto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola comunidade educativa" (p. 29) que não se limita ao âmbito da atividade escolar, o projeto educativo serve e confunde-se com o processo de desenvolvimento local. Daí que as comunidades educativas sejam conceptualizadas como territórios constituídos em rede, em torno de projetos integrados e integradores de formação e desenvolvimento dos alunos, dos professores e da comunidade local (Sarmiento e Ferreira, 1995).

No entanto, Almeida (2008) salienta que "na construção do Projeto Educativo é necessário dimensionar e projetar a participação, uma vez que não há projeto educativo sem participação" (p. 10) dos professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e representantes do poder autárquico, económico, social e científico.

Uma das formas de formalizar a participação é através do estabelecimento de parcerias socioeducativas, com as quais as comunidades educativas se identifiquem.

O estabelecimento de parcerias permite reforçar a dimensão comunitária da ação educativa uma vez que elas são geradoras de novos recursos e constituem um processo de contratualização que corresponsabiliza diversos organismos e entidades na concretização de uma política educativa local em associação com as escolas.

Para que tal seja possível, é necessário ter um diretor preparado quer ao nível da competência técnica, quer ao nível da liderança organizacional para motivar todos os elementos da organização a atuar no sentido dos objetivos da mesma. Apesar do desenvolvimento das relações entre escola e comunidade caberem ao conselho geral, o diretor, enquanto líder, deve influenciar os elementos da organização para a ação, "dirimindo conflitos e encorajando o processo de transformação no sentido acordado pela comunidade" (Branco, 2007, p. 268).

Pelo exposto se concluiu que a escola-comunidade-educativa se define como uma organização edificadora da sua autonomia que exprime a sua singularidade conciliando o projeto educacional definido pelo Estado Democrático nos seus normativos fundamentais (Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo) com o projeto educativo localmente construído.

Particularmente ligada ao modelo de direção e gestão das escolas, ela corresponde a uma conceção alternativa de escola, assente na construção de um projeto educativo próprio, de forma a que veicule a vontade política da comunidade alargada que integra, usufrui ou intervém na escola.

Ao configurar uma forma mista de administração pública, na medida em que ela é, parcialmente dependente da administração do Estado, ao mesmo tempo que é, predominantemente dirigida pela sociedade civil, a comunidade educativa adota formas democráticas e participativas de liderança e gestão através do funcionamento dos mecanismos de gestão pedagógica intermédia.

Contudo, para que o princípio da participação seja possível de concretizar é necessário uma política clara e concertada entre a escola e os atores locais através de uma correta definição de prioridades e a criação de estratégias de intervenção.

CAPÍTULO 5: CONCEITO DE PROJETO

Nas sociedades modernas, o conceito de projeto vulgarizou-se com a associação do termo aos mais diversos contextos. Assumindo, por isso, uma dimensão plural indissociável de uma visão sobre a ação, o termo Projeto tem vindo a conquistar no contexto educativo português algum espaço de projeção, quer no âmbito da pedagogia do projeto, quer no âmbito da planificação da educação.

Neste sentido, iremos neste capítulo clarificar o conceito de projeto e analisar a sua aplicação ao campo educacional.

5.1. A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE PROJETO

O conceito de projeto surgiu na História com os projetos de arquitetura do Quattrocento Italiano que englobavam a perspectiva técnica do Renascimento. Posteriormente, passaram também a designar os projetos de sociedade no Século das Luzes, como resposta à necessidade de uma nova ordem social, política e económica. No século XIX e XX, com o contributo do Romantismo e da Fenomenologia, o termo passou também a aplicar-se aos projetos existenciais (Costa, 2007).

Já nas últimas décadas do século XX, com a passagem do paradigma técnico para o paradigma tecnológico, houve uma repercussão na evolução económica e cultural criando-se uma extremada situação de pobreza, injustiça e exclusão. A rapidez com que estes fenómenos proliferaram, associados ao fenómeno da globalização, criaram um período de incerteza e receio aos reptos do futuro mas, simultaneamente, esperança na capacidade de cada um dar o seu contributo na construção de um mundo melhor.

Esta visão prospetiva da sociedade fez então surgir o conceito de projeto que se democratizou com a proliferação dos projetos individuais, dos projetos de estabelecimento, dos projetos da empresa ou da região.

Com efeito, o uso abusivo e a apropriação que as diferentes áreas do saber foram fazendo do conceito de "projeto" tornaram-no um termo polissémico e com uma leitura que, segundo Costa (2007), varia consoante a perspectiva que adota.

Precisar a sua identidade conceptual e semântica (...) não constitui tarefa fácil pois o termo projeto tem uma história marcada pela apropriação que dele foram progressivamente fazendo distintas áreas do conhecimento (p. 9).

Ao procurar delimitar o conceito através da sua raiz etimológica, verificamos que o termo projeto tem origem no latim *projicere*, que significava lançar para diante.

Por influência do grego e, indiretamente, passou também a assumir o significado problema (*ballein*). Ora, “lançar para diante um problema” contém, na perspectiva de Boutinet, as duas dimensões fundamentais do conceito de projeto (Boutinet, 2002).

No entanto, nos múltiplos contextos do quotidiano, o conceito de projeto encontra-se associado a um desejo, a uma vontade, a “um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a ação.” (Pacheco e Morgado, 2002, p. 11).

Ao assumir-se como um antecipador do tempo futuro, o projeto apresenta “uma ideia de uma possível transformação da realidade, que se exprime na realização de uma ação, que visa a transformação dessa mesma realidade” (Vilar, 2001, p. 8).

O projeto surge assim como um mediador entre o real e o desejado e é esta tensão permanente, dialética e dialógica que faz evoluir o próprio projeto.

Para Costa (citado por Pacheco e Morgado, 2001, p. 82), o projeto “aparece como que envolto em magia e portador de promessas suficientes, o que faz com que se torne, sobretudo, para os atores que se encontram empenhados na renovação das práticas sociais, num objeto excepcional de investimento e expectativas.”

O conceito de Projeto não dispensa, apesar de tudo, tanto na escola, como na vida pessoal e social, que este se concretize através da elaboração de um plano, que implica por seu turno, um “grupo de atividades coordenadas e controladas com datas de início e término, empreendido para alcance de um objetivo, conforme requisitos específicos, incluindo limitações de tempo, custo e recursos” (Xavier, 2005, p. 5).

Não confundamos, no entanto, o projeto com o plano que o especifica e ajuda a concretizar. O projeto é mais globalizante, já que expressa essencialmente a intenção de transformação da realidade. O plano corresponde mais propriamente a um momento técnico dessa atividade quando procura determinar com exatidão as condições, os objetivos e os meios necessários para concretizar a intencionalidade projetada. Assim sendo, então “o plano é apenas uma visão periférica e provisória do projeto” (Castoriadis, 1975, p. 106, citado por Silva, 1994, p. 16), já que apontando as condições possibilitadoras da sua especificação, jamais ultrapassa ou elimina a sua característica fundamental de dialética abertura, de intencionalidade em permanente procura e concretização.

5.2. DEFINIÇÃO DE PROJETO EDUCATIVO

Situando-nos agora no campo educativo, o termo “projeto” emergiu no início do século XX nas teorias pedagógicas, designado por “pedagogia do projeto”, e celebrado pela frase *learning by doing* de John Dewey.

Para este pedagogo, a conceção do processo educativo apelava à necessidade da experimentação como pilar estruturante de verdadeiras aprendizagens.

Esta nova metodologia do processo educativo marcou a passagem do Modelo da Escola Tradicional, onde o professor era o centro e detentor do conhecimento, para um Modelo da Escola Moderna, onde o aluno se torna elemento ativo no desenvolvimento do seu percurso educativo.

Este modelo teve como suporte de ação o experimentalismo, que apelava ao interesse dos alunos, à preocupação em ligar o processo educativo a objetivos pragmáticos e práticos, bem como ao reconhecimento e ao respeito pelos ritmos de aprendizagem.

Dewey estabelece mesmo uma antítese entre a Educação progressiva, que enfatiza a importância da participação do aluno na formação das

finalidades do seu processo educativo e a Educação Tradicional que descarta essa participação por parte do aluno.

Não há, (...) nenhum ponto na filosofia da educação progressiva que seja mais importante do que o ênfase sobre a importância da participação do aluno na formação das finalidades que dirigem as suas atividades no processo de ensino, tal como não há maior defeito na educação tradicional do que a sua incapacidade de assegurar a cooperação ativa do aluno na construção das finalidades envolvidas no seu estudo. (Costa, 2007, p. 14)

Contudo, se Dewey foi o pai da pedagogia do projeto, é com o seu discípulo Kilpatrick que a metodologia do projeto se operacionaliza, através do recurso a uma técnica – os projetos - que dá primazia à integração ativa e participativa da criança na vida escolar e social, como organizadora de projetos e atividades negociadas e colaborativas, ao desenvolver a capacidade de pensar de forma autónoma e livre. Nesta pedagogia de aprendizagem reserva-se ao professor funções de coordenação e informação à medida das solicitações do processo educativo.

O projeto é, por isso, um processo interativo que resulta de uma criação coletiva, ou seja, é no interior do grupo que as fases do seu desenvolvimento se estabelecem e que se expressa a vontade coletiva.

Através desta metodologia que implica os alunos no seu processo de formação e que tem como objetivo dar resposta a problemas de insucesso escolar, desenvolvem-se capacidades como: o sentido de responsabilidade, o sentido crítico, o comprometimento, a planificação, a avaliação e o espírito de colaboração.

Kilpatrick considera o projeto como um plano de trabalho livremente selecionado pelo aluno cuja finalidade é a de realizar algo que vá ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades ou expectativas.

Assim, este autor tipifica quatro categorias de projeto, de acordo com o objeto para o qual é dirigido o esforço dedicado ao planeamento de ação: projetos de construção ou de criatividade (realização de uma tarefa prática), projetos de recreação e de apreciação (experiência estética), projetos de

solução de problemas (resolução de dificuldades), projetos de treino e de aprendizagem específica (habilidades, conhecimentos).

A conceção do processo educativo vai um pouco além de Dewey, uma vez que para Kilpatrick as aprendizagens significativas não se reduzem ao que fazemos mas abrangem simultaneamente o que vivemos.

No caso português, a pedagogia do projeto surge por volta da década de 70-80, divulgada num Curso de Formação de Formadores organizado no Porto, em 1978, pela Comissão Instaladora deste curso e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo. No entanto, apesar de encontrarmos fundamentos históricos relativos ao projeto educativo na pedagogia do projeto e nas práticas pedagógicas, em boa verdade, o movimento dos projetos organizacionais, que na década de 80 se generalizou, surgiu no âmbito da reforma educacional, como resposta à crise da organização escolar, tal como os projetos empresariais foram equacionados como resposta à crise económica.

Perante a mudança que se assistiu no seio das organizações, também as organizações escolares não poderiam ficar alheias a esta intenção de desenvolvimento de projetos organizacionais nos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, a origem dos projetos educativos das escolas é equacionada segundo vários fatores, entre os quais se apontam razões pedagógicas, heterogeneidade e diversidade dos educandos, razões políticas, descentralização e autonomia das escolas, e ainda razões de tipo económico, que estão na origem dos projetos de empresa (Costa, 2003a).

Assim, no início dos anos oitenta o projeto educativo começa a ser equacionado nas escolas estatais apesar de só no final dessa década assumir contornos mais formalizados.

Numa perspetiva cronológica de enquadramento legal, o Projeto Educativo de Escola surge em 1986 em Espanha, em 1989 em França e em Portugal, através do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, e em 1990 surgiu em países como Luxemburgo e Dinamarca.

Analogamente, nos países anglo-saxónicos, onde a ideia de projetos era praticamente inexistente, houve a necessidade das escolas desenvolverem um pensamento estratégico na sua administração. Nestes países, implementou-se um modelo de *Self-Managing School*, experimentado em escolas australianas e

neozelandesas, coordenadas pela equipa de Brian Caldwell e J. Spinks. O respetivo modelo tem como núcleo de planificação a “Carta de Princípios” e o “Plano de Desenvolvimento” que se constituem como a fase da gestão estratégica. Estes dois documentos correspondem ao chamado Projeto Educativo de Escola (Fontoura, 2006).

Sujeito a várias designações - projeto de estabelecimento em França, projeto educativo de centro em Espanha, projeto educativo de escola em Portugal - são também díspares as definições propostas para a identificação e caracterização do Projeto Educativo de Escola.

Surgem conceções de Projeto Educativo que associam o termo a um conjunto de práticas e domínios de ação, que abrange o campo pedagógico, político e organizacional.

Atente-se, então, nas definições apresentadas pelos diferentes autores sobre o Projeto Educativo:

Em 1991, Formosinho define o Projeto Educativo como:

O instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva desta escola comunidade educativa, é um documento que dá sentido útil à corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova conceção de escola (Formosinho, 1991, p. 5).

Em 1993, Antúñez perspectiva-o como:

Um instrumento para a gestão – coerente com o contexto escolar - que enumera e define as notas de identidade da escola, formula os objetivos que pretende e expressa a estrutura organizativa da instituição. (...) O Projeto Educativo deve ser fruto do diálogo e consenso entre posições diversas dos diferentes intervenientes que participaram na sua elaboração (pais, professores, alunos) consequentemente deve ser

único, ter um carácter integrador, abarcar todos os âmbitos da gestão escolar e fazer a escola “lançar-se para o futuro através de estratégias de atuação.” (Antúnez, 1993, p. 11).

No ano de 1999, Costa refere que o Projeto Educativo é entendido como:

Um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição, e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientadora na coerência e unidade de ação educativa” (Costa, 1999, p. 10).

Em 2001, Fontoura considera que o Projeto Educativo é:

Um espaço de valores, um referencial de ação, fator de dinamização, definidor de linhas de ação, instrumento de gestão e estruturante de uma identidade singular (Fontoura, 2001, p. 128).

Também em 2005, Barroso afirma que o Projeto Educativo 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 p.128).

Em 2008, Grade identifica o Projeto Educativo como:

Um documento abrangente deve ser construído por forma colaborativa e participada e por ir mais além que um simples projeto pedagógico, torna-se num documento de planificação educativa geral e estratégica onde se definirão as metas que orientarão a escola na realização da sua missão compreendida nas normas nacionais,

considerando a especificidade de cada escola/agrupamento e as estratégias diversificadas dos seus atores. (Grade, 2008, p. 125)

As noções de projeto aqui apresentadas remetem para uma ideia de Projeto Educativo como um instrumento de planificação da organização escolar, que exprime a identidade de cada escola, que apresenta os seus propósitos gerais, que contempla um conjunto de prioridades, que define os princípios, que formula os objetivos que se devem atingir e que enuncia os meios necessários para os alcançar.

Ele é assim definido como um documento que mobiliza a autonomia da escola, que desenvolve a sua democracia interna e reforça o papel cívico e comunitário, sendo portanto um documento dinâmico na ação, que confere coerência à atuação dos diferentes intervenientes, em conformidade com o quadro legal.

De acordo com Carvalho (2009), "Esta ação responsável deverá representar a dinâmica criada entre todos os intervenientes num processo de participação e de responsabilização partilhada entre os seus membros, apesar das responsabilidades serem indexadas ao diretor" (p. 2).

Este conjunto de características apontadas define a pertinência do Projeto Educativo, uma vez que ele surge como resposta a duas necessidades distintas: a vontade de alterar uma situação indesejada e a necessidade de dar uma resposta eficaz e coerente a um problema do presente ou situação futura em consonância com determinados objetivos.

O conceito de Projeto Educativo de Escola tem por isso nele presente uma dupla função, a de um "operador de rutura e de coerência" (Obin, 1993, pp. 88-100, citado por Costa, 2003a, p. 51).

O Projeto Educativo é um operador de rutura porque procura romper com procedimentos instituídos no plano educativo e pedagógico, introduzindo a integração, a coordenação e o trabalho em equipa; no plano da gestão, visando eficiência e eficácia organizacional; no campo político, aprofundando a democracia participativa, a autonomia e a transparência e no plano organizacional enquanto instrumento de direção e gestão de estabelecimentos de ensino e de responsabilização destes em função de um contrato negociado.

É um operador de coerência, ao colocar em prática formas de exercício de poder eficazes e coletivamente legitimadas, ao desenvolver a coesão local, ao alargar as concepções de espaço, aberto ao espaço comunitário, e de tempo, através da articulação do passado, presente e futuro, contextualizado na história do estabelecimento.

Por seu turno, Barroso (2005, pp. 126-127) perspectiva o Projeto Educativo numa dupla vertente de *processo e produto*.

Enquanto processo, apresenta uma dimensão de “construção social” porque faz emergir princípios capazes de mobilizarem os elementos da organização no desenvolvimento de estratégias e na construção de espaços de autonomia.

O autor considera que o Projeto Educativo é um processo com uma identidade própria que resulta da interação entre a especificidade dos elementos que nele intervêm e do seu sistema de relações e “pressupõe uma repartição de poderes entre a periferia e o centro do sistema educativo, aumentando a responsabilidade coletiva dos professores sobre o seu próprio trabalho e implicando a participação da comunidade na definição e controlo social da escola e na definição de uma política educativa local.” (Barroso, 2005, p. 126). O projeto determina a autonomia da escola através de um processo de ajustamento, a cada escola, dos normativos nacionais, assim como o alargamento das iniciativas e influências da ação coletiva dos seus membros.

Enquanto produto, é "um processo de planeamento" que deve ser formalizado num documento escrito, orientador da ação educativa, onde estão registadas as opções estratégicas em função do diagnóstico realizado e dos valores e princípios perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas.

Barroso (2005) considera o Projeto Educativo como o processo, explicitação e justificação da linha de trabalho coordenado da comunidade educativa, com a finalidade de otimizar e realizar um processo educativo de qualidade e construir um currículo inovador.

Concebido como um projeto de longo prazo, o Projeto Educativo, apesar de não ser um documento inalterável, não pode estar a mudar de ano para ano. Ele deve acompanhar as alterações necessárias, como projeto que é, mas

deve igualmente ser o espelho de uma intenção educativa que uma comunidade se propôs assumir e que deve consolidar enquanto a considerar como válida e desejável.

Pelo exposto se conclui que o Projeto Educativo de escola é um instrumento dotado de um carácter globalizador e multidimensional que reflete um ideal comum e que clarifica a filosofia adotada pela instituição educativa nos âmbitos pedagógico, político, organizacional e de gestão.

Deve ser um documento orientador, próprio de cada Escola, que contém a conceção de educação e valores a defender, a caracterização do meio e finalidades a atingir durante um período de tempo.

Nele se deve espelhar a participação dos vários atores comunitários e a racionalização dos recursos disponíveis de modo a servir todos sem exceção, visando a afirmação do verdadeiro sentido da autonomia da escola ao fomentar as responsabilidades individuais e coletivas, marcando a mudança para um novo paradigma de escola-comunidade educativa. Esta escola aberta à comunidade educativa procura, através de um ideal de democracia pluralista e com recurso a estratégias diversificadas, promover a melhoria do estabelecimento de ensino através do aumento da sua eficácia, inovação e qualidade e conseqüentemente promover o sucesso educativo dos alunos.

5.3. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DO PROJETO EDUCATIVO

Na década de 80, o termo Projeto Educativo surgiu associado à palavra "reforma do sistema educativo" que procurava valorizar a escola e as relações com o meio e criar uma verdadeira comunidade educativa.

Certos de que essa intenção esteve também presente nos diplomas emanados pelo ministério da educação, procuramos neste capítulo fazer um percurso pelos normativos legais que abordaram o Projeto Educativo para percebermos qual o seu fundamento e enquadramento.

No quadro legislativo português, o termo "Projeto Educativo" teve a sua primeira alusão no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro, onde se pode ler, no seu art.º 33-1, que assim o dispõe: Cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado.

Contudo, apesar de ter sido concedida às escolas privadas a possibilidade de construir um Projeto Educativo, a lei não era clara quanto à sua definição conceptual nem fazia qualquer referência quanto ao seu processo de operacionalização o que constituiu em boa verdade um falso projeto.

No entanto, as escolas que optaram pela construção do seu próprio projeto não se distanciaram das escolas estatais, uma vez que o currículo teria que ser equivalente ao articulado.

A "Crise de Ensino e da Escola dos anos 80", a par da promulgação da Constituição de 1976, que tornou obsoleta a Lei n.º 5/73 de Veiga Simão, levou a uma profunda reflexão e motivou a pertinência de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, cuja competência da elaboração ficou entregue à Assembleia da República.

Assim, esse imperativo constitucional foi cumprido a 14 de outubro de 1986 com a publicação da Lei n.º 46/86, que estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo.

Apesar do termo Projeto Educativo não se encontrar diretamente expresso nesta lei, o facto é que este lhe está subjacente quando, no seu Capítulo VI, de acordo com os princípios consignados na Constituição, se salienta a adoção de orgânicas de desconcentração e descentralização das estruturas regionais e locais, envolvendo em graus variados a democraticidade e participação da comunidade educativa (art.ºs 43 e 45).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo desencadeou-se o processo de Reforma levado a cabo por uma Comissão (CRSE) que tinha como objetivo elaborar propostas para as áreas vitais da Educação.

Os autores das várias propostas mencionaram o Projeto Educativo nos seus documentos quando defendiam uma mudança radical na política da administração centralizada para uma efetiva descentralização, através da criação de órgãos de direção próprios e a substituição de um modelo “pronto-a-vestir” por uma matriz de modelos capaz de criar espaços de autonomia e de intervenção.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, partindo de princípios de descentralização e desconcentração da administração escolar, estabelece para as escolas uma atuação assente nos princípios de autonomia, na definição de um projeto educativo próprio e da participação de todos os implicados na ação educativa. [...] A autonomia ganha expressão na formulação (parcial) do currículo e na sua implementação, na organização dos métodos e processos de ensino-aprendizagem, na condução geral das atividades educativas e no estabelecimento das regras de conduta internas à escola (1988, p. 549).

Nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, o Projeto Educativo é também mencionado “como um direito da comunidade educativa e como um dever da escola.” (CRSE, 1988, p. 560).

Contudo, estas referências ao Projeto Educativo nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo surgem desprovidas de qualquer explicitação de conteúdo e Barroso (1992) entende-as como “um voto piedoso da administração, formulado de um modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as partilhas de poder e obrigações que implica.” (p. 18).

A clara intenção do Ministério da Educação em abandonar a prática de tomada de decisões a nível central e o desejo de impulsionar os estabelecimentos de ensino a tomar decisões estratégicas coerentes com as causas nacionais da educação levou à publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro que estabelece “o regime jurídico da autonomia das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário”.

Neste decreto, surge a primeira definição normativa sobre os Projetos Educativos para as escolas públicas.

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. (Ponto 2, art.º 2 do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro).

Ao debruçarmo-nos sobre a leitura deste decreto, encontramos, como primeiro argumento para a reorganização da administração educacional, a necessidade de inverter a tradição centralizadora, transferindo os poderes de decisão para os planos regional e local, redimensionando o perfil e a atuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro).

O referido decreto, conhecido como o decreto da autonomia, explicita ainda no seu preâmbulo, que a autonomia da escola se concretiza na elaboração do Projeto Educativo.

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. (art.º 2)

O mesmo documento define “autonomia” 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” (ponto 1, art.º 2).

Pela primeira vez, assume-se que o reforço da autonomia constitui o fator impulsionador da mudança da administração educacional, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa do Governo e, simultaneamente, das propostas e anseios dos estabelecimentos de ensino.

Conscientes de que uma mudança abrupta nas conceções tradicionais poderia resultar em situações de rutura, o presente decreto preconiza ainda para as escolas, um quadro orientador da autonomia genérico e flexível,

concretizado no contexto da definição das estruturas de direção e gestão das escolas e no seu regulamento interno. Pretendia-se, desta forma, que as escolas acessem ao regime de autonomia de modo progressivo e escalonado no tempo e que a concretização da autonomia fosse devidamente preparada com as condições e recursos próprios de cada escola e com a formação adequada dos agentes educativos e administrativos no exercício pleno da autonomia (art.º 27 do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro).

Surge assim, por via legislativa, o Projeto Educativo de Escola, associado a uma nova conceção de escola que deixa de ser mais do que um serviço local estatal, quer no seu funcionamento, quer no enquadramento legal, para se constituir como uma escola enquanto organização, autónoma, com individualidade, responsabilidade e capacidade de diálogo com a comunidade em que se insere.

No entanto, este diploma não contemplou os estabelecimentos de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância na “autonomia consagrada”.

Na nossa perspetiva, essa ausência prendeu-se com duas razões fundamentais:

- a) o Ministério da Educação sentia grandes dificuldades em proceder a alterações no setor de ensino, uma vez que a sua estrutura organizacional, fortemente hierarquizada e burocratizada, se mantinha inalterada desde o início do Estado Novo;
- b) a existência de uma cultura organizacional de escola que se poderia definir como uma “cultura individualista”, uma cultura da não participação, “uma cultura da obediência” perante uma exaustiva quantidade de normas e regulamentos rígidos, decretados pelo centro político e administrativo hierárquico, poderia desenvolver resistência à mudança, como ocorreu noutros momentos, sobre outras questões: a Primeira-Ministra, Maria de Lurdes Pintasilgo, em 1979, numa tentativa de municipalizar a administração do ensino primário confrontou-se com uma manifestação nacional de professores, pelo que o decreto nunca saiu da gaveta.

Em 1991 surge, pela primeira vez, consignado num documento legal, o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, o conceito de “Projeto Educativo” direcionado para a Escola Primária.

Este diploma pretendeu, de uma forma inovadora, alargar o ordenamento do “novo modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos das escolas” a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino.

Segundo Formosinho e Machado (2000), a importância deste normativo advém da “conceção pluridimensional de escola” e da necessidade de intervenção na comunidade local:

A conceção pluridimensional de escola, que, coerentemente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projeto educativo. (Formosinho e Machado, 2000, p. 47)

Com este decreto, o Projeto Educativo deixa de existir apenas num quadro conceptual e passa a existir nas instituições educativas, tal como afirma Luís Grade:

Por via da sua inclusão como parte integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais da estrutura organizacional da escola no quadro da sua autonomia local e de participação da comunidade na vida da escola (Grade, 2008, p. 18).

No preâmbulo deste diploma lê-se o seguinte:

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. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilização, 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 (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91).

No seu artigo 32, o diploma refere que compete ao Conselho Pedagógico elaborar e propor o Projeto Educativo de Escola cuja aprovação é da competência do Conselho de Escola (art.º 8). No seu artigo 17, refere ainda que, das propostas elaboradas pelo Conselho Pedagógico, compete ao Diretor Executivo submeter o Projeto Educativo à aprovação do Conselho de Escola.

Como podemos verificar, este modelo de administração traça minuciosamente o percurso do Projeto Educativo desde a sua elaboração em Conselho Pedagógico, até à sua aprovação pelo Conselho de Escola e operacionaliza os documentos necessários para a sua construção, nomeadamente o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Costa (2004, p. 92), comparando o Decreto-Lei n.º 43/89 com o Decreto-Lei n.º 172/91, constata que:

Se o Decreto-Lei 43/89 constitui o quadro teórico-conceptual de legitimação legal do projeto educativo, o Decreto-Lei n.º 172/91 vai atribuir-lhe concretização legal nas instituições escolares, já que é com este diploma que o projeto educativo se estabelece como parte efetiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional deste novo regime de direção e gestão escolar.

Este novo ordenamento foi implementado durante sete anos a título experimental, abrangendo cerca de três dezenas de escolas e incluindo um leque pouco significativo de escolas do 1.º ciclo. A sua generalização às restantes escolas portuguesas nunca aconteceu devido à mudança política partidária do Governo, às críticas do Conselho de Acompanhamento e Avaliação e ainda devido a pontos de discórdia das estruturas sindicais.

Os estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo que não foram abrangidos nesta experiência continuaram a funcionar na esteira do velho modelo organizacional, caracterizado por uma forte hierarquização e burocratização, sem a institucionalização da participação, quer dos atores internos, quer dos atores sociais externos ao estabelecimento de ensino, que lhe conferisse uma gestão autónoma.

Na realidade, o único documento legal que exigia ao Professor Primário um Plano Pedagógico e um Regulamento Interno datava de 1983. O respetivo documento, Circular n.º 9, 5.ª Secção, DSPRI/SAP/OE-1/83 de 05/09/83, sustentava que no Plano Pedagógico da Escola “devem constar as grandes opções educativas da escola, bem como a sua fundamentação pedagógica”, e que este “deverá conter os princípios básicos orientadores da dinâmica da escola e, sem prejuízo da conveniente flexibilidade, terá a duração definida pelo Conselho Escolar, de acordo com o desenvolvimento do projeto ou projetos nele contidos.”

Um ano depois, em 28 de junho de 1994, foi publicado um aditamento à supracitada Circular através de uma outra, Circular n.º 3, 5.ª Secção, DSPRI-SAP/OE-1/84, 28/06/84).

Este documento, apesar de se destinar a orientar a vida da escola e remeter a sua conceção para o corpo docente, apela já para que a sua construção se faça no âmbito das “realidades de cada Escola” em “interação com a comunidade” e com a participação de “todos os elementos humanos ligados intimamente à Escola” (alunos, encarregados de educação, pessoal auxiliar, comunidade local, etc.) na “conceção do Plano Pedagógico”.

O facto é que os órgãos de gestão das escolas Primárias, constituídos por Delegações Escolares Concelhias, solicitaram, a partir de determinada altura, e sem qualquer orientação, os Projetos Educativos a todos os estabelecimentos de ensino.

Leia-se, assim, no texto de um ofício enviado por uma Delegação Escolar, datado de 15/11/96 (Anexo G).

“Solicita-se a V. Ex.ª, a remessa a esta Delegação Escolar de fotocópia do Projeto Educativo de Escola.” (Ofício n.º 1615, de 15/11/1996).

Esta atitude é notoriamente denunciadora da incoerência dos fatores que condicionam a construção do Projeto Educativo de Escola nas escolas do 1.º Ciclo. Se por um lado a sua construção era aconselhada pelo Ministério da Educação, por outro, não havia uma legislação que a tal a obrigasse; se a Inspeção procurava “assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações no âmbito Pedagógico” (Decreto-Lei n.º 540/79 de 31 de dezembro, art.º 12, alínea b), os responsáveis das escolas alegavam que o Projeto Educativo de Escola se encontrava em construção.

Desvalorizadas as ambiguidades, o certo é que as escolas do 1.º Ciclo confundiam o Projeto Educativo de Escola com os designados “Projetos Pedagógicos” ou Projetos de Área Escola.

Numa crítica acérrima ao Ministério da Educação, Barroso (1992) considera que “não se pode pedir às escolas que planifiquem as suas atividades ou que elaborem projetos educativos sem que os professores em geral e, em particular os que desempenham cargos de gestão, disponham de uma formação adequada.” (p. 53).

Na realidade, os objetivos definidos na elaboração de muitos destes documentos não se alicerçavam em diagnósticos de situações concretas da escola, nem em políticas, valores ou princípios negociados entre os diferentes atores (pais, alunos, docentes, auxiliares de educação, autarquias e outros). A adoção desses objetivos surgiam como que um plágio de projetos vindos do exterior, reproduzidos no painel dos objetivos de um Plano Anual de Atividades sem atender às expectativas individuais dos docentes.

Se, por um lado, a escola era detentora de objetivos com carácter operacional, por outro, segundo Coelho (2003) era praticamente uma missão impossível porque:

O órgão de gestão teria de enfrentar uma missão quase impossível nos processos de sensibilização para implementação e práticas desses mesmos objetivos, tendo em conta o individualismo e conseqüente autonomia que os atores - em particular os professores - gozam nas suas salas de aula (Coelho, 2003, p. 58).

Em 1993 é publicado o Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, que regulamenta o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação e na medida 5, relativa ao desenvolvimento de projetos educativos e pedagógicos de escolas em áreas prioritárias, a definição de Projeto Educativo surge, pela primeira vez, de uma forma mais elaborada, abrangendo um conjunto de dimensões que vão desde as finalidades e funções da escola, ao diagnóstico dos problemas e recursos mobilizáveis e ao inventário de soluções possíveis.

O projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa nos recursos disponíveis e naqueles que podem ser mobilizados. (medida 5). Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo pensa a educação, enquanto processo local e nacional. Assim, procura mobilizar os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.

Um novo impulso é dado aos agrupamentos do pré-escolar e do Ensino Básico através do Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho, enquanto o suporte legislativo de um novo ordenamento jurídico de autonomia e gestão das escolas se encontrava em elaboração.

Com este despacho “pretende-se que este regime de autonomia desenvolva já as dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis, reforce e potencie as articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico, como estratégia orientada para a melhoria da educação, e respeite a especificidade de cada escola e do seu projeto”.

No entanto, quando as várias escolas se preparavam para a construção dos seus projetos educativos, veem o seu trabalho desvalorizado com a entrada em vigor do Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/ 98 de 4 de maio, alterado posteriormente pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril.

Volvidos vinte anos de decisões, experiências e recuos, e sobretudo após a instabilidade que os últimos anos tinham revelado, o Governo lança este decreto como uma terceira via de conciliação entre o modelo de 1976 e o modelo de 1991, baseado no estudo encomendado pelo Ministro a João Barroso onde os princípios programáticos se encontravam em grande parte ausentes nas medidas propostas pelo governo, mas em que prevalece a decisão sobre o processo de autonomia das escolas.

No seu preâmbulo, encontramos um conjunto de princípios que traçam o percurso da reforma e a sua progressiva adequação à realidade:

- O respetivo diploma refere que a “autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público”.
- Preconiza a escola como centro das políticas educativas capaz “de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades”, corporizada no seu projeto educativo.
- Distancia-se de “uma solução normativa do modelo uniforme de gestão, e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e introduzindo a figura inovadora de contratos de autonomia” que serão adotados de forma progressiva por cada escola.
- Reconhece que a conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos territórios educativos fomenta o “equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo” beneficiando “a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Pelo exposto se infere que há uma rutura da Escola como serviço local do Estado, na qual esta deixa de ser entendida como uma unidade de execução para se constituir como uma “unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e de gestão.” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, art.º 5).

Esta descentralização do poder origina um novo conceito de escola associado à autonomia, que surge definida no Decreto n.º 115-A/98, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril, como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional” (art.º 3, ponto 1).

Adotando o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo como instrumentos veiculadores do processo de autonomia, o referido diploma define o conceito de Projeto Educativo como um documento que “consagra a orientação educativa da escola”.

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 as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (art.º 3, ponto 2, alínea a).

É com a publicação do Decreto-Lei n.º 115A/98 de 4 de maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril, que a intenção, politicamente expressa, de criar escolas autónomas ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico se concretiza.

Este novo “Regime de Autonomia, Administração, e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário” preconiza a construção de “escolas” entendidas como unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios capazes de tomar decisões de carácter pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no âmbito do seu projeto educativo, através do qual a escola exprime a sua conceção de educação, os valores, os princípios, os objetivos e as estratégias discutidas mediante um processo participativo e, conseqüentemente, adotadas pela comunidade educativa.

Ficou definido que as Escolas do 1.º Ciclo, assim como todas as outras dos diferentes graus de ensino, teriam de estar organizadas dentro do novo quadro jurídico que decreta a autonomia, até ao final do ano letivo 2000/2001, com a obrigação de produzir um Projeto Educativo, bem como um Regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades.

O Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto, que fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, assume, como primeira condição à concretização desse processo, a existência de um projeto educativo comum, nascido da iniciativa da comunidade educativa e, como segunda, a “necessidade de uma descentralização efetiva, com respeito pela inserção territorial do projeto de escola e da existência de uma dimensão local da política de educação” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto).

Contudo, a falta de formação, competindo com uma experiência de dez anos que foi proporcionada às escolas dos ciclos subsequentes a partir de 1989, desencadeou nos professores do 1.º ciclo muitas interrogações, muitos receios e até uma certa resistência passiva sobre as vantagens da autonomia.

Os vários decretos que se seguiram ao longo dos anos, como o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 7 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto, o Despacho Normativo n.º 13/2012 de 5 de junho, o Despacho n.º 137/2012 de 2 de julho e o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, continuaram a fazer alusão ao termo referido, sem nunca entrar, no entanto, em grandes especificações.

Segundo Costa (2007), no plano da produção normativa o Projeto Educativo tem surgido de forma pouco articulada, através da sobreposição e duplicação de documentos que acabaram por fragilizar a sua importância e tornaram-no num "documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objeto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado quer com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da ação organizacional" (Costa, 2007, p. 91).

Este autor refere que existem escolas que construíram os seus Projetos Educativos rompendo com o quadro político e normativo, numa atitude que apelida de *Resistência Clandestina*, havendo outras que optaram "por identificar necessidades, problemas e potencialidades e atuar pontualmente através de projetos setoriais, deixando a "marinar" o projeto educativo global,

integrador e coerente" (Costa, 2007, p. 92) num comportamento por ele designado de *Relatividade Realista*.

Pelo que aqui foi explicitado, concluímos que em Portugal, a inexistência de uma política que incentivasse a elaboração do Projeto Educativo de Escola contribuiu para que durante muitos anos as escolas se limitassem a elaborar apenas um plano de atividades. Mas, mesmo sem projeto, a comunidade educativa concretizou-o na prática, embora este se consubstanciasse pela omissão de valores, perspetivas e expectativas dos seus intervenientes.

Constatámos que todos os diplomas analisados fazem referência ao Projeto Educativo mas a informação é escassa quanto à sua definição e quanto à forma como se estrutura um projeto.

Nas várias referências ao Projeto Educativo de Escola, todas elas entroncam no conceito de autonomia pois fica patente a vontade legislativa de que este documento seja um veículo orientador da prática educativa, no qual se explicitam as políticas educativas da escola, com a participação ativa de todos os intervenientes do processo educativo, na construção de um novo paradigma de escola.

CAPITULO 6: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

Em Portugal, a inexistência de uma política deliberada de incentivo à elaboração do projeto de escola traduziu-se, durante muito tempo, numa ausência do Projeto Educativo que radicou na indefinição de princípios, orientações e valores e na substituição desse instrumento por um Plano Anual de Atividades (Fontoura, 2006).

Esta situação não significa que, em muitos casos, não fosse possível detetar a presença de um Projeto Implícito tentando solucionar problemas que afetavam o funcionamento da escola e a concretização dos seus objetivos (Barroso, 1992).

No entanto, Capucha (2008) tem constatado, a partir da sua experiência no terreno, as dificuldades com que os professores se deparam em planear de forma sustentada os seus projetos e em aproveitar as sinergias entre eles, para se abrirem à comunidade.

Neste sentido, apresentamos neste capítulo uma possível proposta de elaboração de um Projeto Educativo que pretende ser mais um contributo e uma ferramenta de apoio para toda e qualquer comunidade educativa.

6.1. ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

A construção do Projeto Educativo integra, tal como ocorre nas diversas atividades de que é composta a vida das organizações, diversos momentos de evolução e concretização. São chamadas as fases ou etapas da Metodologia do Projeto.

Para Ruivo e Ferrito (2010), "a metodologia de projeto baseia-se numa investigação centrada num problema real identificado e na implementação de estratégias de intervenções eficazes para a sua resolução" (p. 2).

Contudo, as opiniões dos vários autores quanto às linhas metodológicas utilizadas na construção de um projeto não são consensuais, ainda que a sua estrutura global reúna concordância. As propostas analisadas sobre os diferentes modos de arrumar o faseamento dos projetos são as mais díspares e estão longe de integrar modelos puros.

No entanto, e procurando não incorrer no risco de apresentar uma "receita", abordaremos uma metodologia de desenvolvimento do projeto cujas etapas são assinaladas de forma comum por alguns autores (Grade, 2008, Azevedo, Fernandes, Lourenço, Barbosa, Silva *et al.*, 2011) e que apresentamos, de forma sintetizada, na figura que se segue.

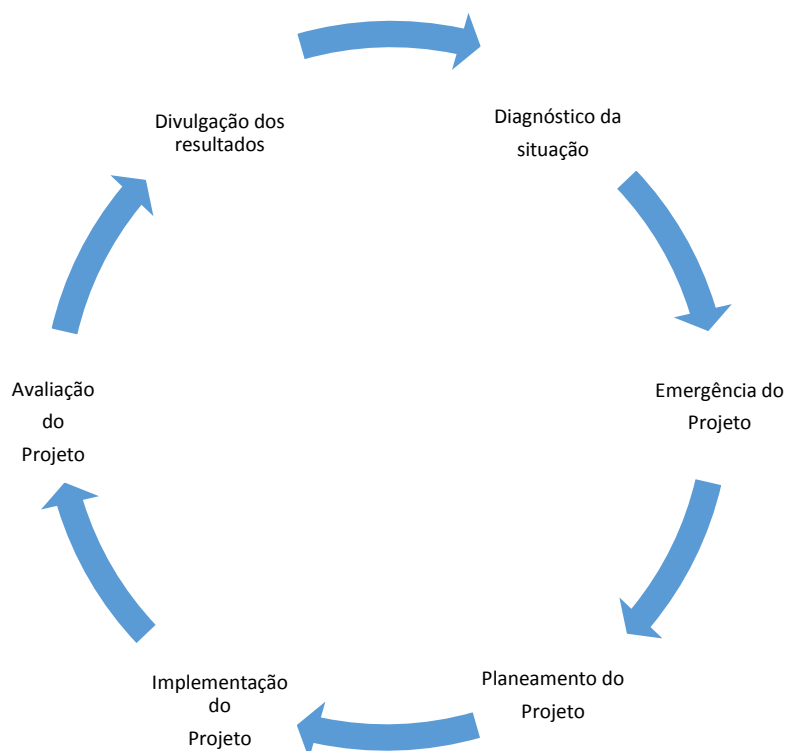


Figura 1: Fases de elaboração do Projeto Educativo

Assim, a configuração de um projeto deve responder, num primeiro momento, à necessidade sentida por um grupo, e não à dedução de um normativo legal. O grupo-guia⁴ que se constitui deve ser composto por elementos de diferentes setores que compõem a escola e identificar-se com um conjunto de valores, princípios e políticas capazes de mobilizarem a ação da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas.

⁴ Esta noção de grupo-guia, equipa do projeto ou grupo dinamizador é apresentada por vários autores como Carvalho, Almeida e Araújo (1997), Costa (2007), Alves (1997).

Contudo, a construção de consensos entre tão divergentes elementos só será possível através do desenvolvimento de uma gestão participativa, de um exercício de liderança efetiva, de uma troca de informação e comunicação permanentes e de formação para a aquisição de competências no sentido da elaboração do projeto e da sua execução (Azevedo *et al.*, 2011).

Numa primeira fase, deverá fazer-se o **diagnóstico da situação** escolar através da análise do contexto (social, económico e cultural) para que seja identificada a área problemática a intervir, tendo em conta as políticas nacionais e locais definidas.

Segundo Ruivo e Ferrito (2010), o diagnóstico da situação "deverá assumir um carácter sistémico, interpretativo e prospetivo da realidade" (p. 11).

Nesta fase, será necessário recolher informações utilizando diferentes meios de recolha de dados, como o inquérito por questionário, a entrevista, a análise de dados estatísticos, a análise de conteúdo ou a observação.

Entre as várias técnicas de recolha de informação contam-se ainda aquelas que permitem a participação dos representantes dos diversos grupos ou instituições com relevância para o projeto, nomeadamente grupos de discussão focalizada ou comissões de acompanhamento.

Capucha (2008) refere que "uma das técnicas mais comuns para organizar o debate e as respetivas conclusões é o de propor aos grupos que construam tabelas SWOT⁵, primeiro de forma individual e depois de forma coletiva, procurando chegar a consensos tão alargados quanto possível" (p. 20).

Nestas tabelas são definidos quatro quadrantes onde se registam os pontos fracos e pontos fortes, ameaças e oportunidades do contexto interior e exterior.

Segundo Azevedo *et al.* (2011), "a leitura resultante deste cruzamento permite avaliar o nível de exposição da organização a forças exteriores e, em consequência, as manobras estratégicas a empreender para o desenvolvimento da sua ação" (p. 35).

⁵ A palavra Swot deriva da terminologia anglo-saxónica *strengths, weaknesses, opportunities, threats*.

Após a análise da informação recolhida é chegado o momento de determinar se o projeto é ou não exequível.

Se o projeto for viável encontramos-nos na fase da **emergência do projeto**, na qual se inventaria um conjunto de soluções possíveis para que se estabeleça uma relação coerente entre causas e soluções. Depois de escolhidas as melhores soluções, segue-se a formulação dos objetivos.

No caso do Projeto Educativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril não refere explicitamente a formulação de objetivos mas remete-os antes para o plano anual e plurianual de atividades.

Planos anual e plurianual de atividades" os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução (art.º 9, alínea c).

Contudo, Azevedo *et al.* (2011) argumenta que no Projeto Educativo há referência a objetivos de diferentes hierarquias quando nele se estabelece que deverão ser “explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou a escola não agrupada se propõe atingir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, art.º 9, alínea a).

Segundo o autor (Azevedo *et al.*, 2011):

A referência a estratégias no âmbito do projeto educativo tem implícita a formulação de objetivos de hierarquia superior, de objetivos estratégicos que comandam as estratégias a seguir pela escola. Por sua vez a referência a metas sugere que esses mesmos objetivos estratégicos devem ser quantificados, ou seja, devem explicitar, em termos quantitativos, o que se pretende atingir. Estamos, portanto, perante objetivos de nível diferente de hierarquia (p. 49).

Neste sentido, as metas concretizam os objetivos a atingir pelo projeto, ao passo que as estratégias têm como objetivo principal utilizar de forma eficaz os recursos materiais, técnicos e financeiros.

As estratégias definidas articulam-se muitas das vezes com projetos de âmbito educativo/pedagógico ou projetos de âmbito local, regional ou nacional. Elas deverão, por isso, ser consensuais e resultar de um processo de negociação entre os diferentes parceiros da Comunidade Educativa.

Segue-se a fase de **planeamento do projeto** que implica a redação do mesmo e a materialização das propostas num documento escrito através de distribuição de tarefas e validação coletiva. O documento deve apresentar-se curto, conciso e preciso, tornando a sua leitura acessível a qualquer interessado.

Apesar de existirem diferentes abordagens na estruturação de um projeto há conteúdos que não podem ser excluídos, pelo que apresentamos aqui uma possível estrutura⁶ do plano de um projeto:

- Título e identificação
- Fundamentação do problema
- Objetivos gerais
- Estratégias e metodologias
- Estrutura Organizacional e Funcional
- Calendarização
- Avaliação
- Divulgação

Após a aprovação do Projeto por todos os setores da Comunidade Educativa chega-se à fase da sua **implementação** que é o momento em que se coloca em prática tudo aquilo que foi planeado.

Não sendo o Projeto Educativo de Escola um plano de ação, impõe-se, nesta fase, o aparecimento de planos operacionais que caracterizem os

⁶ A estrutura do projeto educativo apresentada foi elaborada a partir de alguns autores, como Carvalho e Diogo (2001) e Costa (2007).

objetivos e as estratégias do projeto, como é o caso do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades e dos Projetos Curriculares.

Segundo Tedesco (2000), debater as finalidades da educação sem discutir as suas expressões operacionais seria um esforço estéril do ponto de vista da ação e, conjuntamente, um esforço abstrato do ponto de vista teórico.

Segundo esta perspectiva, há que considerar a possibilidade de reformular ou alterar planos inicialmente considerados almejáveis, reconsiderando atividades previstas. Estes momentos de reformulação podem ainda exigir uma redefinição da lógica de funcionamento levando à alteração de algumas estruturas organizativas. Podem consistir na implementação de grupos de trabalho - novas estruturas – com finalidades específicas ao nível da elaboração do projeto.

É nesta fase do Projeto Educativo que mais se intensificam as capacidades das lideranças, das dinâmicas de grupo e da gestão de desvios, entre aquilo que o projeto previamente definiu e o que é realizado (Grade, 2008).

No entanto, é necessário tomar precauções quanto ao envolvimento dos atores, às relações com os outros, à relação com o exterior, aos métodos e instrumentos e ainda à coerência, de modo que a equipa pedagógica possa ter uma mesma compreensão dos conceitos ou pelo menos estes serem entendidos como um consenso provisório.

Capucha (2008) alerta que "para se conseguir esse envolvimento é necessário criar certas condições, de que destacamos: (i) a atribuição de tarefas e responsabilidades a cada parceiro ou a cada pessoa que, não fazendo parte do núcleo central da equipa do projeto, estejam envolvidos; (ii) a criação de mecanismos organizativos que deem expressão orgânica à participação" (p. 42).

A **avaliação do Projeto Educativo** é a fase que se segue à sua implementação e que impede que o projeto se cristalize ou se desatualize. A Avaliação assume-se como um mecanismo regulador e promotor da qualidade do Projeto Educativo, permitindo aquilatar sucessos ou fracassos pela confrontação dos fins propostos, ações empreendidas e produtos alcançados.

Carvalho *et al.* (2001) refere que existem quatro tipos de avaliação nas várias fases do Projeto: a *operatória* (orienta para a ação e para a tomada de decisões no decurso do projeto), a *participante* (associa todos os elementos que participam no processo às práticas de avaliação, facilitando a troca de experiências e resultados), a *formativa* (cria as condições para a aprendizagem mútua através da prática e da tomada de consciência coletiva) e a *permanente* (exerce um acompanhamento contínuo em todo o ciclo da vida do projeto e possibilita a correção da tríade: coerência, eficiência e eficácia).

Quanto à forma de operacionalizar a avaliação de um Projeto Educativo, é necessário decidir qual a mais recomendada em cada momento: questionários, entrevistas, discussões de grupo, relatórios (com regularidade e temas predefinidos), textos publicados, bases de dados ou modelos de boas práticas e produtos inovadores passíveis de disseminação.

Realizada a Avaliação do Projeto Educativo, chega-se, por fim, ao momento de **divulgação dos seus resultados perante a Comunidade Educativa**.

Nesta fase, após a sua validação em conselho pedagógico e aprovação em conselho geral, são dadas a conhecer a toda a comunidade educativa as práticas de trabalho desenvolvidas que permitirão um contínuo enriquecimento e servirão de novo ponto de partida para novos projetos.

Schieffer, Bal-Dobel e Batista (2006) enumera vários recursos e meios disponíveis para divulgar os resultados de um projeto: reuniões de informação, reuniões informais, reuniões públicas, conferências, apresentação em congresso/seminário (póster, comunicação oral), folheto, artigos em revistas científicas e através de informação/ficheiros disponíveis na internet.

Atente-se, no entanto, que o Projeto Educativo é um documento dinâmico mas inacabado. A sua data de conclusão é apenas meramente formal, na medida em que os projetos perduram para além da data oficial do seu encerramento, não só pelas tarefas residuais que sempre ficam por acabar, como pelos efeitos que se espera que produzam.

Retomando as considerações tecidas sobre o Projeto Educativo, concluímos que este é um documento específico de cada escola/agrupamento e que a metodologia adotada para a sua construção dependerá das

características específicas de cada estabelecimento de ensino, do meio envolvente e da participação dos seus protagonistas. Contudo, como em qualquer processo de rutura com a normalização, o Projeto Educativo confrontar-se-á com inúmeros obstáculos.

Ao orientar-se para a ação, de modo a desenvolver a planificação média e a curto prazo que lhe serve de suporte, o Projeto Educativo define as linhas gerais de atuação da instituição educativa, indica as finalidades, os objetivos que se pretendem alcançar, as estratégias a seguir, dando unidade aos créditos de atuação, implicando a organização dos recursos humanos e materiais e a sua estruturação, de acordo com a função do mesmo.

Fatores como a negociação, a tomada de decisão e a participação colegiais são elementos fundamentais que contribuem para a riqueza e realização do projeto.

6.2. INSTRUMENTOS QUE OPERACIONALIZAM O PE

Como foi anteriormente referido, o Projeto Educativo de Escola não se constitui como um plano de ação, mas orienta-se para a ação através da articulação dos instrumentos que o corporizam. São eles o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Turma/Escola.

6.2.1. REGULAMENTO INTERNO

Com a nova conceção de escola e de educação torna-se imperativa uma nova regulamentação interna, só possível através do Regulamento Interno, que se constitui como o primeiro nível de concretização do Projeto Educativo e é, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008,

O documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (art.º 9, número 1,

alínea b).

A elaboração do Regulamento Interno encontra-se salvaguardada nas funções do Diretor (art.º 17, ponto 1b), após a apresentação de algumas propostas pelo Conselho Pedagógico (art.º 33, alínea b). Depois de concluído, deverá ser submetido à aprovação do Conselho Geral (art.º 13, ponto 1d).

A estrutura do Regulamento Interno dependerá dos objetivos que presidem à sua execução, mas habitualmente é constituído por um preâmbulo, um conjunto de normas, competências, sanções e disposições finais.

Os domínios que devem constar no Regulamento Interno surgiram com o Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de setembro. Este diploma refere que o Regulamento Interno deverá contemplar o desenvolvimento do estatuto dos alunos e conformar as regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade educativa, no que concerne à utilização de instalações e equipamentos de escola, ao acesso às instalações e espaços escolares, à valorização de comportamentos meritórios dos alunos em benefício comunitário ou social ou de expressão de solidariedade, na escola ou fora dela, bem como as medidas educativas disciplinares (art.º 3).

O Regulamento Interno deve ainda ser explícito quanto à forma de organização da escola nos seus vários níveis, com respetiva publicação na escola, em local visível e adequado (art.º 3, ponto 4).

Contudo, e de acordo com a lei em vigor, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, este documento deverá incluir, ainda:

- Oferta Educativa da Escola, a todos os níveis de escolaridade e os meios e recursos para se concretizarem;
- Composição, competências e funcionamento dos Órgãos de Administração, Pedagógico e Gestão da Escola (Direção e Coordenação);
- Parcerias: objetivos e entidades participantes;
- Composição e funcionamento dos diversos serviços, e eventuais atividades, que se pretendem desenvolver com a comunidade escolar;
- Direitos e Deveres dos membros da comunidade escolar e regime disciplinar abrangendo: alunos, docentes, assistentes operacionais e técnicos, pais e encarregados de educação, elementos da autarquia que pertencem aos

Órgãos de Gestão e Administração, entre outros que se poderão integrar.

Assim, é possível inferir que o Regulamento Interno é um conjunto de regras estabelecidas para regulamentar o funcionamento dos Agrupamentos de Escolas.

Segundo Grade (2008), este documento

Deve contribuir para o desenvolvimento da ação da escola, favorecendo a sua coordenação, assumindo-se como auxiliar de regulação da autonomia, sem deixar de limitar os diferentes elementos da comunidade educativa em participar na elaboração das normas que não de ordenar e regular a ação e, simultaneamente, corresponsabilizá-los pela confiança na realização de um projeto (p. 45).

Essas normas deverão ser pormenorizadas e estar em consonância com a lei em vigor, com a dinâmica da escola e em articulação com o Projeto Educativo e com o Plano Anual de Atividades.

6.2.2. PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

O Plano Anual de Atividades traduz-se na materialização anual das etapas de desenvolvimento das políticas de médio e longo prazo definidas no Projeto Educativo (Grade, 2008) e assume-se, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar dos Ensinos Básico e Secundário, como o

Documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que precedem à identificação dos recursos necessários à sua execução." (art.º 9, alínea c).

A sua elaboração é da competência do Diretor (art.º 20, alínea a, ii) que com base nas propostas apresentadas pelo Conselho Pedagógico (art.º 33, alínea b) o submete à aprovação do Conselho Geral (art.º 13, alínea e).

O conjunto de propostas que o Plano Anual de Atividades integra deverá traduzir as necessidades sentidas e identificadas pela instituição educativa e a sua seleção deve ter por base critérios bem definidos.

As propostas que constituem o Plano Anual de Atividades devem ainda ser perspectivadas como projetos articulados entre si que se submetem às mesmas regras metodológicas de qualquer planificação.

Para que o Conselho Geral o aprove, terá que analisar se o Plano Anual de Atividades se encontra em conformidade com o Projeto Educativo de Escola e se a elaboração deste documento preza o realismo, simplicidade, viabilidade prática e adequação às características do contexto em que se aplica.

Posteriormente, o Diretor elaborará os relatórios periódicos e relatório final de execução do Plano Anual de Atividades, tendo por referência o Projeto Educativo de Escola.

Segundo Costa (1999), este documento assume um carácter dinâmico que se traduz numa flexibilidade e abertura às novas alterações, introduzidas pela Comunidade Educativa, e da qual resulta a sua reformulação parcial ou total, à medida que as necessidades assim o exigem.

6.2.3. PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA E TURMA

O Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) surgiram como resultado do processo de reorganização escolar, decorrente do Decreto-Lei n.º 6/2001⁷, ao referir que

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

⁷ Alterado pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, pelo Despacho Normativo n.º 5/2007 e pelo Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto).

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 (Preâmbulo).

Como se constata, o PCE e o PCT pretendem adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, mas com um distinto nível de adequação.

O PCE define, em função do currículo nacional e do Projeto Educativo de Escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos a trabalhar em cada área curricular, tendo por referência uma análise vertical dos programas.

Na perspetiva de Leite (2003), o PCE surge como um documento de gestão pedagógica da escola que fomenta uma cultura de reflexão e de análise dos processos de aprendizagem, bem como do trabalho cooperativo entre professores.

Este documento é da responsabilidade do Conselho Pedagógico e deve ser definido anualmente, com vista a servir um determinado ano letivo operacionalizando, ao nível de escola, o que os órgãos de gestão pedagógica entendem ser a conduta correta e adequada à população que servem.

É ele que projeta e dá forma à missão da escola, sustentando e orientando os Projetos Curriculares de Turma, articulando-se sempre com o Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno.

Segundo Carvalho *et al.* (2001), o projeto Curricular de Escola, núcleo básico do Projeto educativo, desempenha três importantes papéis:

- Traduzir num modelo de intervenção didática a conceção de educação assumida no Projeto Educativo da Escola;
- Confrontar o Currículo Prescrito com o Projeto Educativo da Escola, fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a ação educativa;
- Dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interação das atividades letivas e não letivas (p. 86).

Quanto ao PCT, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, emanada do Ministério da Educação, identifica-o como sendo um "documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares do Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCA), visando adequá-lo ao contexto de cada grupo turma."

Ou seja, o conceito de Projeto Curricular de Turma, decorrente do conceito de Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, procura adaptar o currículo nacional às especificidades da turma e permite uma articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais poderão concretizar.

É através do Projeto Curricular de Turma que se definem as estratégias operatórias e as atividades mais convenientes a desenvolver ao longo do ano letivo, com base na heterogeneidade social, económica, cultural e escolar, de cada turma.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de junho atualizou a designação de Projeto Curricular de Turma para Plano de Turma (art.º 25, ponto 8).

Deste modo, o Plano de Turma pretende dar a conhecer, de forma mais simples e clara, as características dos alunos da turma evidenciando os seus pontos fortes e fracos. Pretende-se que seja um plano de atividades exequível, com o propósito de adequar o processo de ensino-aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, socioafetivas, comportamentais, bem como ao meio envolvente, de modo a garantir a aquisição, consolidação e desenvolvimento da aprendizagem consagrada no currículo do ensino básico em articulação com o respetivo Projeto Educativo.

Este documento constitui-se, assim, como um plano de trabalho desenvolvido pelo Professor Titular de Turma, em articulação com o Conselho de Docentes (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de junho, art.º 2, ponto 4).

Em jeito de conclusão, gostaríamos de referir que consideramos que o Projeto Curricular de Escola e Plano de Turma, enquanto documentos pedagógicos, serão independentes das disposições legais, e que constituirão cada vez mais um espaço de sucessivas construções interdisciplinares e de integração de saberes, "para que o currículo desenhado ao nível nacional

perca o carácter abstrato e se vá “territorializando” e a prática seja a expressão da interação entre o professor e os alunos na construção do conhecimento” (Fontoura, 2006, p. 164).

CAPÍTULO 7: A PARTICIPAÇÃO

Quando pensamos numa organização, e nas escolas em particular, somos levados a pensar forçosamente nas pessoas que a constituem, que nela trabalham e que interagem entre si estabelecendo relações.

No centro dessa rede de relações encontramos, inevitavelmente, o professor pois é ele que no interior da organização desenvolve diferentes atividades no cruzamento de interações de foro político, administrativo, curricular e pedagógico.

As interações estabelecidas constituem um elemento essencial para o sucesso da organização cuja construção se faz sobre as premissas da participação e da colaboração.

Neste sentido, é sobre a participação dos professores na organização-escola e, conseqüentemente, na construção do seu Projeto Educativo que centraremos a nossa atenção.

7.1. A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Tendo presente as características do regime ditatorial, torna-se compreensível que o conceito de participação surja em Portugal após o 25 de Abril de 1974 na senda de uma democracia em construção.

Praticada em todas as áreas da sociedade portuguesa, através de fortes movimentos sociais populares, a participação foi sofrendo um processo evolutivo, passando da fase da reivindicação à participação espontânea.

As escolas, como as demais organizações, não foram exceção. Primeiramente entraram num regime autogestionário, afastando os reitores e diretores (rosto do regime autoritário) e assumiram a escolha das respetivas comissões diretivas. A tomada de decisão era efetuada em assembleias gerais, através da participação ativa e direta dos professores.

Segundo Lima (2009), estas atitudes "colegiais e participativas (...) eram objeto de reconhecimento, mas também uma tentativa de regulação genérica procurando assegurar a autoridade do governo e os poderes de direção das escolas por parte do ministério" (p. 228).

A partir de 1976, com o Decreto-Lei n.º 769-A de 23 de outubro, decreto da gestão democrática, a participação dos professores na gestão e direção das escolas passou a ser praticada com cobertura legal organizada e formalizada, embora seja no âmbito da participação decretada, que encontramos com maior clareza os sentidos e os limites da participação.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), a participação surge associada à democraticidade, quando refere no seu artigo 43, alínea 1) que "a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica", e na alínea 2) que "o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico."

Já no Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, a participação surge formalizada na vida da escola associada à construção de um Projeto Educativo:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada (Preâmbulo).

No Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a participação surge relacionada com a alteração das relações no interior da escola:

A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democratização que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade (Preâmbulo).

Também no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, o princípio da participação faz-se pela representatividade dos órgãos de administração e gestão onde se encontram representados os diversos elementos intervenientes no processo educativo, nomeadamente os professores, alunos, pessoal não docente, pais e o poder local, e "de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino." (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, art.º 4).

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, regime jurídico de autonomia administração e gestão das escolas, essa participação é restringida ao emergir a figura do diretor com poderes para nomear todos os responsáveis pelos departamentos curriculares. Assiste-se desta forma à passagem da colegialidade para a unipessoalidade e "por essa via se subtrai a professores e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de forma muito indireta e distante, através de alguns representantes no órgão de topo" (Lima, 2009, p. 242).

Os professores que não desempenham cargos de gestão participam em reuniões de departamento e as suas sugestões são transmitidas ao conselho pedagógico, pelo respetivo coordenador de departamento.

Neste sentido, constatamos que a participação na escola é regida por normativos próprios, elaborados nos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação, que orientam e influenciam a ação escolar.

No entanto, a participação pode também depender de uma política da instituição educativa ou de uma estratégia individual, uma vez que existem diferentes formas de a perspetivar na organização.

Lima (2001) realizou um estudo de referência sobre a participação na organização escolar e classificou-a segundo quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

Quadro 1: Participação na Organização Escolar

Democraticidade	Participação Direta
	Participação Indireta
Regulamentação	Participação formal
	Participação não formal
	Participação informal
Envolvimento	Participação ativa
	Participação reservada
	Participação passiva
Orientação	Participação convergente
	Participação Divergente

Fonte: Lima, L. (2001). *A escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*, pp. 73-81.

A *Democraticidade* na participação assume-se como instrumento privilegiado do aprofundamento da democracia que procura, por um lado, limitar certos tipos de poder nas diversas formas de governar e, por outro, garantir a expressão de diferentes interesses e projetos no processo de tomada de decisões. Dependendo do tipo de intervenção dos atores participantes, a participação poderá caracterizar-se como *direta*, se faculta a cada indivíduo uma intervenção direta na tomada de decisões, concretizada através do voto; e como *indireta*, se realizada através de representantes designados para o efeito.

O critério da *Regulamentação* é condição indispensável em qualquer organização formal e constitui uma base de legitimação das decisões tomadas. A regulamentação pode assumir três níveis de participação:

- a *participação formal*, que decorre do corpo de normas decretadas, consubstanciadas num documento legal;
- a *participação não formal*, realizada com base num conjunto de regras menos estruturadas formalmente e produzidas pela organização, podendo mesmo constituir-se como uma adaptação;
- a *participação informal* que apresenta um carácter não oficial cujas regras são produzidas na organização e partilhadas em pequenos grupos, que traçam os seus objetivos ou interesses específicos.

No critério relativo ao *Envolvimento*, a participação dos atores na organização implica um empenhamento variável no que concerne à mobilização de recursos e procura de soluções.

Segundo este critério, a participação pode assumir-se como: ativa, reservada ou passiva.

A participação *ativa* caracteriza-se por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização através do conhecimento dos seus direitos, deveres e possibilidades de participação.

A participação *reservada* situa-se num ponto intermédio, podendo evoluir tacitamente entre formas de participação ativa e formas de participação passiva.

A participação *passiva* caracteriza-se por comportamentos de desinteresse e alheamento dos próprios atores que manifestam falta de informação e desconhecimento da regulamentação que vigora na organização.

No critério da *Orientação*, a participação praticada tem como referência determinados objetivos organizacionais.

Este critério apresenta dois tipos de participação: a participação *convergente*, que se orienta no sentido de legitimar os objetivos formais através de uma mobilização ativa dos atores; a participação *divergente* que opera uma rutura com as orientações oficialmente estabelecidas que poderá ser interpretada como uma forma de contestação ou uma forma de mudança.

Assim, com base nos critérios enunciados e através de um processo de conjugação de diferentes formas e tipos de participação, é possível estudar a participação praticada pelos atores da organização.

No entanto, importa agora debruçarmo-nos sobre a participação dos professores na construção do PEE.

7.2. A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO PEE

A gestão democrática dos estabelecimentos de ensino básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa, porque os princípios de democratização que a inspiraram alteraram profundamente as relações no seu interior fazendo surgir o conceito de participação.

Considerada como um dos mais importantes instrumentos da realização da democracia, a participação representa uma forma de limitar alguns tipos de poder e de superar certas formas de governo autoritário, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com expressão na organização.

Ferreira (2011) define-a como sendo:

O processo pelo qual podemos intervir nas decisões e procedimentos de uma organização, de diferentes formas e em diferentes momentos estruturando as decisões ou influenciando-as ou ainda modificando a sua execução, em grau tanto mais profundo quanto mais possamos decidir ou influenciar as opções estratégicas da organização, os planos intermédios e operacionais, a execução destes e o controlo da conformidade entre os primeiros e os últimos (p. 83).

A participação é assim indissociável da prática educativa uma vez que o contexto organizacional onde ocorre é favorável ao desenvolvimento do espírito crítico, do diálogo permanente, da capacidade de trabalhar em equipa e de tomar decisões.

Daí que os normativos que têm vindo a ser emanados, na sequência de mudanças contidas na LBSE, apontem caminhos que reforçam a importância da participação na conceptualização do Projeto Educativo de Escola.

No entanto, o que se constata é que a participação decretada é insuficiente para desencadear um verdadeiro processo participativo porque, para além das orientações externas, há ainda a ter em consideração as orientações produzidas pelos próprios membros da organização em prol dos seus objetivos pessoais.

Ferreira (2007) designa este tipo de participação como "participação autoinstituída" que se refere à "criação de princípios e regras de ação pelos professores que não se instituem por oposição ou por desvio à participação formalmente prevista mas que ocupam espaços de liberdade ainda não preenchidos ou resultantes das omissões e ambiguidades da lei e dos regulamentos" (p. 27).

A solução encontrada pelas escolas para contrariar esta situação foi a de desenvolver uma cultura de colegialidade artificial, caracterizada por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos.

Ela é, em geral, imposta aos docentes de cima para baixo, com reuniões "divisionistas" que sobrecarregam a agenda colegial e com exigências sobre o que fazer coletivamente e com quem.

Sobre este assunto, Sanches (2000) alerta para o facto de a *colegialidade* imposta por determinação administrativa criar interações de forma artificial e a interdependência que existe ser aparente e precária. Segundo a autora, "nestas condições, a *colegialidade* funciona como mais outro instrumento de controle dos professores" (p. 7) porque gere o processo colaborativo com enorme minúcia, estabelecendo fronteiras estreitas e limitando o seu espaço de manobra. Como resultado, os professores revelam menores níveis de participação ou abandonam práticas colaborativas logo que cessa a implementação ou criação de um projeto educativo de escola ou quando a liderança da escola muda (Hargreaves, 2003, p. 221).

No que concerne à elaboração do Projeto Educativo, o reduzido grau de participação dos professores ou a sua não participação pode assumir contornos negativos do ponto de vista democrático e conduzir a certas formas de manipulação com significados muito diferentes dos desejados.

Costa (2007) salienta que a ausência de participação na elaboração do PEE pode conduzir a três tipos de projeto: o *projeto plágio*, que consiste num

projeto adaptado de uma outra organização; o *projeto-chefe*, que é um projeto do responsável pela gestão da escola, pelo que não resultou de uma negociação participada dos vários intervenientes da comunidade escolar; e o *projeto sectário*, que se caracteriza por um projeto de minoria, ou seja é um projeto elaborado apenas por um grupo de pessoas que se apropria de uma atividade específica ou de uma dimensão secundária da escola para fazer dela centro de todas as atenções, sem ter em consideração a totalidade da organização.

Apesar de ser difícil apontar um responsável exclusivo pela pouca participação dos professores, podemos destacar o papel do diretor, enquanto líder, na aplicação das estratégias de planeamento de um verdadeiro clima de participação.

Para Lück (2009), o “líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, porque consegue ser aceite e respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns” (p. 39).

O líder/diretor deverá criar as condições necessárias para que consiga mobilizar todos os membros nos projetos da organização, num clima de empenhamento e aprendizagem contínua.

Lück (2009) considera que o diretor é detentor de uma orientação segura e é ele que promove a capacidade de liderança entre os profissionais da sua escola, transformando o estabelecimento de ensino numa comunidade de liderança. Na perspetiva do autor, esta comunidade de liderança não surge repentinamente, mas desenvolve-se passo a passo, necessitando de uma intenção e uma orientação estabelecidas num plano de ação quer individual, para o desenvolvimento de formação pessoal, de habilidades e atitudes de liderança, quer coletivo, para o desenvolvimento dessas habilidades ao nível da organização.

Um líder forte pode liderar uma equipa forte e com sucesso se procurar envolver todos os que trabalham nas decisões tomadas, se fomentar a comunicação e a confiança e demonstrar orgulho pelo trabalho que se realiza. A partilha de responsabilidades e um adequado funcionamento das reuniões, através de uma boa gestão, são por si só um passo importante rumo à participação.

Numa investigação levada a cabo por Costa (2010, pp. 182-183) sobre a relação entre a perceção do clima escolar e a participação docente, a autora concluiu que a perceção favorável que os professores têm da vida organizacional da escola está positivamente correlacionada com o seu grau de participação. A autora observou que os professores que apresentam uma perceção mais positiva das dimensões do clima organizacional são os que mais participam na vida da escola. Quanto às áreas da vida escolar em que os professores mais participam, a autora verificou que os docentes revelam um maior grau e participação ao nível das reuniões, da colaboração com os outros professores em tarefas escolares, da participação voluntária em projetos, da elaboração do plano anual de atividades e em momentos informais e de convívio. As atividades mais burocráticas foram aquelas em que os professores revelaram um menor grau de participação.

Salientamos, por isso, que a adesão ao Projeto Educativo deve acontecer através da identificação com as ideias, os valores e os objetivos que este preconiza e não por obrigação formal ou imposição. Para que tal aconteça, é necessário que a participação tenha um sentido instrumental e se traduza numa concretização pois só assim será possível que os docentes reconheçam a sua utilidade e os benefícios que poderá trazer para si próprios e para a organização.

Nieto Diez, citado por Barros (2011), apresenta como propostas para aumentar os níveis de participação dos professores: a clara definição dos papéis, o controlo do tempo das reuniões, a existência de elementos atentos às necessidades dos outros, a existência de uma atmosfera informal onde reine a tranquilidade e a informalidade, uma boa preparação por parte do líder em conseguir que todos os membros se sintam integrados e a realização de atas onde tudo se encontre clarificado.

Em jeito de conclusão, referimos que a participação dos professores na vida da escola é determinante para a concretização do PEE e que, apesar de vivermos numa fase em que a produção legislativa é incipiente e em que as mudanças no interior da escola ocorrem quase diariamente, consideramos que a mesma é tão mais benéfica quanto maior for a entrega e partilha de todos.

No entanto, partilhamos a opinião que há ainda um longo caminho a percorrer numa direção que aponte valores comuns e uma verdadeira partilha.

CAPÍTULO 8: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A expansão e institucionalização da formação contínua de professores são realidades recentes em Portugal.

Com a aprovação do Estatuto da carreira Docente e do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, no início dos anos 90, a formação contínua teve um grande crescimento, motivada pela ligação estabelecida entre a formação e a progressão na carreira e devido ao aparecimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas.

Neste sentido, procuraremos neste capítulo enquadrar normativamente o aparecimento da formação contínua de professores em Portugal e refletir sobre o que hoje é tido como desejável no modo de a praticar, por forma a dar resposta à nossa questão: "Será a formação contínua uma necessidade ou um dever dos docentes?"

8.1. A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA LEGISLAÇÃO

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) surgiu como o primeiro documento que consagra o direito à formação contínua de todos os professores e a define como um dos vetores fundamentais de uma nova educação.

Segundo esta lei, a formação contínua deve ser "suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais bem como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira" (art.º 35) de todos os docentes.

Com o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, a formação contínua passa também a constituir um dever dos professores. Este decreto define os seus perfis profissionais, enuncia alguns princípios a que a formação deve obedecer e reconhece a importância da formação contínua nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes.

Este diploma estabelece ainda os objetivos da formação contínua e determina que a frequência em ações de formação constitui uma condição prévia para a progressão na carreira, só possível através de um regime de creditação, aprovado por decreto regulamentar.

Posteriormente, com o reconhecimento da necessidade de cada professor conhecer os princípios pelos quais se deve orientar o exercício da atividade docente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 139-A/90⁸ de 28 de abril, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, onde a formação é relacionada com a avaliação de desempenho dos docentes, com a sua progressão na carreira e com a mobilidade (art.ºs 15, 43, 44).

Toda esta evolução legislativa culminou no Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro⁹, Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), que ganhou enquadramento legal devido ao programa FOCO¹⁰.

No preâmbulo deste decreto pode ler-se que com esta medida se pretende "dar um contributo para a construção de uma nova perspetiva e de uma filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino" (Preâmbulo).

Este contributo consubstancia ainda a ideia de "construção de uma escola democrática e de qualidade" que "reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participativa do seu próprio projeto de intervenção educativa." (ibidem).

No RJFCP encontram-se estabelecidos os objetivos e as finalidades a que a formação deve obedecer (art.ºs 3 e 4), as áreas de formação em que

⁸ Alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro e pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio.

⁹ Alterado e atualizado pela Lei n.º 60/93 de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99 de 10 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

¹⁰ O Ministério da Educação, em junho de 1992, aprovou, no âmbito do PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), o Programa FOCO que permitiu, pela primeira vez em Portugal, de um modo sistemático e envolvendo valores significativos de financiamento, criar as condições para um programa de formação contínua que aposta na mobilização das comunidades educativas e na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O programa decorreu com o apoio do Fundo Social Europeu.

deve incidir (art.º 6) e as modalidades de ações de formação contínua, que vão desde os Cursos de Formação, Módulos, frequência de disciplinas singulares em instituições de Ensino Superior, Seminários, Círculos de estudo, Projetos e Oficinas de Formação. Das várias modalidades mencionadas, os Círculos de Estudo, as Oficinas de Formação e os Projetos são as que se encontram mais direcionadas para a prática educativa e para a procura de estratégias que visem a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

As modalidades de Círculo de Estudo e Projeto adequam-se a grupos de docentes que se juntam por iniciativa própria e procuram satisfazer a sua preocupação profissional, com o apoio do seu Centro de Formação e evitando a inclusão de professores com objetivos divergentes do grupo proponente. No Círculo de Estudo e no Projeto é eleita uma problemática comum sobre a realidade letiva, escolar e/ou comunitária. Enquanto no Círculo de Estudo se desencadeia a busca de soluções e propostas alternativas, no Projeto intervem-se sobre o problema e dá-se uma resposta. Ou seja, uma modalidade é um estudo conjunto, enquanto a outra modalidade é uma ação conjunta.

Já a Oficina de Formação visa a intervenção sobre as práticas pedagógicas e didáticas nos diferentes domínios da docência, através da experimentação e aperfeiçoamento de materiais de ação dos profissionais portadores de experiências e percursos diversos.

Como entidades que asseguram a formação contínua salientam-se as instituições de ensino superior, os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs) da área geográfica definida pelo Ministério da Educação e as associações de professores que respeitem o disposto no presente diploma. Todas estas entidades formadoras são submetidas a um processo de acreditação.

Contudo, Gouveia (2008), comentando sobre o trabalho desenvolvido nos CFAEs, refere que

Apesar do empenho por parte dos diretores dos CFAEs e de outras instituições, tem-se verificado que os planos de formação não têm sido desenhados a partir do diagnóstico de situações concretas e, deste modo, nem sempre vão ao encontro das necessidades reais dos

professores. Por outro lado, os efeitos perversos que a obtenção de créditos introduziram na formação de professores, não têm permitido a criação de grupos de trabalho munidos de metodologias de investigação ação, com vista à compreensão, melhoria e transformação da vida das escolas e da profissão docente (p. 97).

O RJFCP faz ainda referência aos direitos dos formandos, indicando que "o docente enquanto formando, tem o direito de:

- a) Escolher as ações de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;
- b) Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;
- c) Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projetos ou promovam círculos de estudos;
- d) Contabilizar créditos das ações de formação em que participe;
- e) Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas da atividade letiva para efeitos da frequência de ações de formação contínua;
- f) Frequentar, gratuitamente, as ações de formação obrigatória".

No que concerne aos seus deveres, o formando deve:

- g) Participar nas ações de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- h) Custear as ações de formação contínua de carácter obrigatório (art.º34).

No ano de 2007, foi dado outro passo legislativo no qual o governo procede à revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, posteriormente designado por

Estatuto da Carreira Docente, por considerar que "a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente" e que, por esse motivo, "altera o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as atividades letivas, mas contribui efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua atividade letiva." (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15 de 2007 de 19 de janeiro).

Dois anos após a entrada em vigor deste decreto, o Ministério da Educação decidiu expor um conjunto de propostas que, conservando os princípios fundamentais da revisão aprovada pelo Decreto-Lei n.º 15 de 2007 de 19 de janeiro, procuraram ir ao encontro das preocupações apontadas pelas organizações sindicais e pelos docentes que representam.

As alterações introduzidas encontram expressão no Decreto-Lei n.º 270/2009 que, quanto à formação contínua, refere que esta deve ser feita em função dos planos elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos professores, e que a formação realizada por iniciativa do professor deve ser considerada formação contínua, desde que contribua para o seu desenvolvimento profissional.

Ao longo dos anos, a formação contínua de professores foi subdividida em formação na área específica e formação na área não específica. A formação na área específica é a formação que o professor realiza de acordo com o seu grupo de recrutamento e que tem influência na progressão da carreira. A formação na área não específica é a formação que o professor realiza de acordo ou não com o seu grupo de recrutamento e que em geral, são formações mais transversais a todos os grupos. A formação na área não específica não tem efeitos em termos de progressão na carreira e por essa razão é aconselhável que os professores façam dois terços da formação contínua em área específica.

A leitura do normativo deixa ainda antever uma conceção de formação contínua de carácter formal, situada no tempo e delimitada na duração, como se pode ler no seu artigo 109.

2) As dispensas para formação da iniciativa de serviços centrais, regionais ou do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que o docente pertence são concedidas preferencialmente na componente não letiva do horário do docente.

5) A dispensa a que se refere o presente artigo não pode exceder, por ano escolar, cinco dias úteis seguidos ou oito interpolados.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, que procede à 11.ª "alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (...) de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XIX Governo Constitucional, designadamente no que respeita à efetivação de um ambiente de estabilidade e de confiança, e de desburocratização dos métodos de trabalho", a formação contínua surge como uma das três dimensões nas quais incide a avaliação de desempenho dos professores.

Segundo este decreto, a frequência de formação contínua pelos docentes deverá realizar-se num total de 25 horas para o 5.º escalão da carreira docente e de 50 horas para os restantes escalões. A progressão na carreira dependerá do seu aproveitamento. (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, art.º 37).

Contudo, o último diploma publicado, Decreto-Lei n.º 22/2014 que estabelece as regras da formação contínua de professores, passa também a reconhecer como formação as "ações de curta duração", definindo a obrigatoriedade de terem uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas e privilegia "a formação com recurso a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas." (Preâmbulo).

A acreditação e creditação da formação são da responsabilidade do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e processam-se de acordo com regulamentação própria. Já o reconhecimento e certificação da

formação de curta duração competem às entidades formadoras de acordo com os critérios expressos nos respetivos regulamentos internos.

Para efeitos de avaliação do desempenho e para a progressão na carreira, “exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, metade na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC” (art.º 9).

Considerando a crescente qualificação dos profissionais da educação, e sem prejuízo de recurso a formadores externos, o decreto privilegia também a criação, em cada CFAE, de uma bolsa de formadores internos responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento dos planos anuais e/ou plurianuais de formação.

Em suma, o que se constata neste Decreto-Lei é que os princípios gerais e a organização da formação nele consagrados visam dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no domínio da organização da formação considerada prioritária para a melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos.

No entanto, o que se verifica atualmente com a aplicação deste decreto é que a oferta educativa financiada em alguns centros de formação públicos é mínima ou inexistente, para cada área disciplinar, o que obriga os professores a frequentar ações de formação, pagas pelos próprios, nos centros de formação privados e em instituições que têm oferta formativa, com receio de serem penalizados na sua avaliação.

Esta situação é totalmente inaceitável porque não só contraria o definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, que refere que a formação deve ser obrigatória e gratuita, como acontece numa altura em que os professores estão sujeitos a um corte no salário e ao corte dos subsídios de férias e de Natal.

Neste sentido, e dada as evidências, consideramos que a formação contínua dos professores precisa de ser repensada, pois só dando-lhes condições (salariais, materiais e de infraestrutura) é possível que estes se comportem como "profissionais reflexivos mas atuantes, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e das práticas" (Formosinho, 2009, p. 86).

8.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA - NECESSIDADE OU DEVER DOS DOCENTES?

Atualmente, o reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial parece reunir cada vez mais consensos, por força das continuamente renovadas exigências sociais, culturais e tecnológicas, de âmbito nacional e internacional, quer pela necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas empreendidas, quer pela urgência de introduzir processos e práticas de inovação curricular, na lógica de um currículo mais abrangente e integrador.

No entanto, até há alguns anos atrás a forma de perspetivar e viver a formação era diferente entre as escolas, os professores e os centros de formação.

A formação nas escolas limitava-se ao acompanhamento pela Comissão Pedagógica, onde tinha assento o presidente do Conselho Pedagógico de cada escola "associada", da ação formativa do Centro de Formação, num processo muitas vezes a reboque dos ritmos e procedimentos impostos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores ou pelos regulamentos dos processos de candidatura que requeriam o financiamento do PRODEP.

Por sua vez, os centros de formação encaravam-na do ponto de vista mercantilista ao deixar a oferta das formações ao critério dos formadores que disponibilizavam o seu *know-how* ao centro.

Na opinião de Formosinho (2009), o aparecimento destas instituições acentuava o "carácter de exterioridade" e a dimensão da procura individual da formação, transformando-a "num mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre." (p. 149).

A formação estruturada nestes moldes fez com que a classe docente a percecionasse mais na lógica dos deveres do que dos direitos uma vez que da sua realização dependia a obtenção de créditos para a progressão na carreira.

A formação apresentada *à la carte* aos formandos teve como consequência um reduzido impacto no seu desempenho diário, por não se adequar às suas reais necessidades formativas e por estar descontextualizada

dos seus projetos de escola.

A falta de clareza quanto à definição de objetivos e finalidades da formação constituiu também um entrave ao seu desenvolvimento porque muitas das aprendizagens adquiridas em experiências passageiras não eram reincorporadas nas dinâmicas escolares e os professores não se envolviam o suficiente para que o apreendido perdurasse no tempo.

Segundo um estudo de Andrade, Callai e Nunes (s.d.)

As formações têm estado mais preocupadas com aspetos pragmáticos do que teóricos e conceituais. O que mostra dificuldade de superar as bases de uma racionalidade instrumental que deu origem a práticas educativas, que originalmente estiveram mais preocupadas com a rápida qualificação de mão-de-obra para ingresso no mercado de trabalho, do que efetivamente com o processo formativo numa perspetiva de promoção da cidadania (p. 5).

A partir destas constatações, houve necessidade de mudar a cultura estática da imposição, para uma cultura de profissionalismo atitudinal que envolvesse os docentes na produção de conhecimentos, disponibilizando as suas contribuições pessoais e profissionais para a eficácia do processo educativo.

Para que essa mudança fosse impulsionada tornou-se necessário alterar toda a normatização para que o processo educativo se desenvolvesse na prática. Porém, a legislação não se sustenta por si só se não houver o envolvimento dos professores na criação ou transformação dos contextos educativos através de uma cultura de aprendizagem coletiva (Formosinho, 2009).

Torna-se por isso imprescindível fazer um levantamento das necessidades de formação dos docentes, pois só um mecanismo de inquirição muito rigoroso poderá fornecer informação precisa a fim de orientar a ação.

O conhecimento das necessidades dos formandos permitirá assim um ajustamento entre a formação dada pelos formadores e as expectativas dos

formandos numa ótica de consciencialização das suas próprias lacunas, interesses e problemas.

Segundo Ribeiro (2011), esta forma de refletir a formação implicará os professores na ação, levá-los-á a refletir sobre a sua prática educativa, a promover a dúvida entre os pares, a dialogicidade, a abertura de espírito, a quebra de constrangimentos e a dinamizar as relações interpessoais deixando para trás "o singular e o solitário", comum nos contextos de formação docente (p. 151).

Apesar de ser o sucesso do processo de ensino-aprendizagem que melhor avalia a qualidade da formação recebida, na escola de hoje o professor tem que realizar cada vez mais trabalhos em colaboração (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e outros) e a formação de professores deve incluir esses aspetos.

Neste processo, onde se impõe que os professores exerçam cada vez mais um elevado nível de participação, deverá ser delegado ao centro de formação um papel de recurso, isto é, uma função de enquadramento e regulação da formação contextualizada nas práticas de sala de aula, da escola e da comunidade.

Essa função facilitadora traduz-se em:

- Permitir que os docentes esclareçam e diagnostiquem a situação e auxiliá-los na definição dos objetivos a atingir;
- Assessorar os professores nos métodos e nos processos a utilizar na recolha de dados observáveis, na sua análise à luz de perspetivas alternativas e na crítica aos seus próprios desvios;
- Proporcionar-lhes oportunidades para a troca de ideias, para a descoberta de relações entre as diferentes experiências individuais e para o aprofundamento de questões através do diálogo no grupo;
- Estimular processos de reflexão que capacitem os professores para gerar as suas próprias teorias críticas e chegar a consensos com vista às mudanças esperadas, às estratégias de ação a desenvolver e à avaliação da sua eficácia;

- Promover a análise da situação resultante e a definição de outros problemas ou áreas a melhorar com vista ao reinício de um novo processo de aprendizagem coletiva.

Para que tal aconteça, é preciso que a escola, enquanto organização, recrie as condições que favoreçam a participação dos docentes na tomada de decisões e no processo de elaboração e execução de projetos de formação. Na nossa perspetiva, é imprescindível auscultar os professores pois eles são os principais responsáveis pelas mudanças qualitativas nas experiências escolares e nas aprendizagens dos alunos.

Por seu turno, é também necessário que as estruturas de formação contínua encontrem dispositivos mais expeditos, que permitam um apoio efetivo no decurso da formação e que a sua concretização decorra na mesma linha temporal dos projetos de reflexão, experimentação e intervenção pedagógica.

Só assim será possível que a formação cumpra os seus objetivos e que os formadores tenham conhecimento da realidade em que os docentes trabalham e desse modo a conduzam de modo a responder às necessidades dos docentes.

Alonso, Arandia e Loya (2008) propõem a utilização de tertúlias dialógicas como estratégia metodológica que se apoia na reflexão crítica e na construção de conhecimento na formação contínua dos professores. Para os autores, a formação baseada na transmissão de saberes é redutora, limitativa e não permite experienciar, já que o formador apenas terá de responder sobre aquilo que ensina no momento, sendo ele o detentor da informação e da ação perante os outros. Por oposição, nas dinâmicas dialógicas existe espaço para um conhecimento que se constrói num diálogo igualitário, de interações e extrapolações coletivas entre o formador e os formandos de forma ativa, participativa e aberta.

No título deste capítulo interrogámo-nos sobre a formação contínua como uma necessidade ou um dever. Como resposta a esta pergunta, consideramos que a formação contínua deve partilhar estes dois conceitos: a necessidade como um valor, pois o docente tem necessidade de potenciar o

desenvolvimento e o aperfeiçoamento das suas potencialidades através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, reconstruindo permanentemente a sua identidade pessoal e, simultaneamente, como um dever pois o docente deve atualizar-se face à evolução do conhecimento, quer nas áreas de especialidade, quer ao nível da didática e da pedagogia com a finalidade de promover a melhoria do sistema de ensino.

Reconhecendo que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), consideramos que a solução passa por um caminho que supere a relação dicotómica entre a teoria e a prática, que é em nosso entender um dos pontos cruciais para a valorização e eficácia do processo formativo.

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9: METODOLOGIA

No presente capítulo, pretendemos dar a conhecer o desenho da nossa investigação, motivo pelo qual incluímos nele toda a explicitação e fundamentação no que diz respeito às opções metodológicas.

Segundo Fortin (2009, p. 53), “a fase metodológica consiste em definir os meios de realizar a investigação”, pelo que aqui apresentamos todo o procedimento relativo à execução do trabalho empírico, à descrição dos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de informação, bem como o procedimento de recolha e tratamento dos dados.

9.1. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia pode ser encarada como um procedimento que permite ao investigador definir um caminho de modo a poder alcançar determinados objetivos (Oliveira, 2009).

Para Almeida (2007), em qualquer investigação é imprescindível que se utilize uma metodologia, pois é através dela que se estrutura todo o trabalho pela enumeração dos vários métodos a que se irá recorrer.

O método é entendido como um “conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que têm em vista a consecução de determinados objetivos. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.” (Pardal e Correia, 2011, p. 10).

Ou seja, o método é assim um conjunto de procedimentos que permitem a seleção de técnicas de investigação mais adequadas e a análise de resultados em função de objetivos previamente definidos.

Richardson (1989) também afirma que o método em pesquisa consiste numa escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenómenos, considerando que toda a investigação deve ser planeada e executada de acordo com os requisitos próprios de cada método.

Em investigação, sempre que seja necessário resolver um problema de pesquisa poderá optar-se pelo método quantitativo e pelo método qualitativo ou pela complementaridade entre os dois métodos.

Tradicionalmente, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa encontram-se associadas a paradigmas que se baseiam em filosofias de natureza distinta.

O paradigma quantitativo é fundamentado pelo positivismo de Augusto Comte que, em traços gerais, considera a existência de uma realidade objetiva em que o investigador tem de ser capaz de interpretar objetivamente.

O paradigma qualitativo tem por base o idealismo de Kant que admite que existem tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar.

O método quantitativo apresenta assim claras distinções relativamente ao método qualitativo.

Para Diehl (2004) e Ramos, Ramos e Busnello (2005), os métodos quantitativos caracterizam-se pelo uso da quantificação na recolha e tratamento de informação através de técnicas estatísticas, ao passo que os métodos qualitativos procuram verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações através de uma análise indutiva por parte do pesquisador.

Assim, enquanto a investigação qualitativa é orientada "por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos" a partir da "indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade", a investigação quantitativa é orientada para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal que resultam de "um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado." (Serrano, 2004, citado por Craveiro, 2007, pp. 202-205).

Na perspectiva de Bell (2008), os investigadores quantitativos são responsáveis essencialmente pela recolha de dados e pela sua análise, estudando as relações existentes entre eles. Por sua vez, os investigadores qualitativos procuram compreender de modo mais profundo as perceções que os indivíduos têm de determinado fenómeno, não se preocupando com a análise estatística.

Também Patton (1990), citado por Pais-Ribeiro (2010), afirma que enquanto as técnicas qualitativas permitem que o investigador analise o mais detalhada e profundamente um determinado aspeto ou fenómeno, não estando sujeito a categorias predeterminadas, já as técnicas quantitativas requerem o uso de medidas e métodos padronizados convertidos em números, o que não permite a manifestação da variedade das experiências individuais visto que as opções de resposta são à partida limitadas. O facto de o investigador não conseguir controlar as variáveis independentes, por razões de natureza prática, ética ou outra é mais uma debilidade apontada à investigação quantitativa.

A investigação qualitativa também tem as suas limitações e uma delas prende-se com a objetividade, isto é, se os dados são produzidos e interpretados pelo investigador há a possibilidade de traduzirem a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal, enviesando desta forma o conhecimento e a interpretação da realidade.

O tempo é outro fator limitativo na medida em que observações prolongadas requerem disponibilidade e podem não ser exequíveis em termos financeiros.

Atendendo às características do método quantitativo e qualitativo aqui descritas, decidimos aplicar ao nosso estudo o método de carácter quantitativo, uma vez que vamos recolher dados e utilizar uma técnica de investigação objetiva e predeterminada, que é o questionário de investigação, e posteriormente analisar os resultados em termos de números e medidas estatísticas para assim responder mais claramente aos objetivos definidos.

Para Boente e Braga (2004), é possível classificar os métodos de acordo com os seus objetivos em:

- Descritivo: que pode envolver uma análise quantitativa e /ou qualitativa;
- Exploratório: se procurar investigar uma variável ou fenómenos do qual se possui escassa informação;
- Explicativo: se procura informar e explicar a ocorrência de algum fenómeno.

Considerando estas características, podemos definir o nosso estudo como um estudo quer descritivo quer exploratório.

Carter (2004) salienta que os tipos de métodos quantitativos mais frequentes são o experimental e o observacional. Ao passo que nos primeiros os investigadores manipulam variáveis e certos aspetos da situação em que decorre o estudo, no método observacional apenas se procede à avaliação sem qualquer tipo de manipulação de variáveis. É o caso do questionário em que apenas se questionam os indivíduos sobre aspetos do seu comportamento, das suas atitudes, das suas crenças e opiniões.

Diehl (2004) também evidencia que os estudos de abordagem quantitativa podem caracterizar-se como sendo estudos descritivos e/ou correlacionais (que estudam relações entre variáveis), estudos comparativos causais (que partem dos efeitos observados para identificar as suas causas) e estudos experimentais (que se baseiam no teste de hipóteses).

Dos três tipos de estudos enumerados, aquele que se aplica ao nosso estudo é o método descritivo e correlacional que Freixo (2009) caracteriza como:

- Descritivo: é um método que assenta em estratégias de pesquisa para observar e descrever comportamentos, incluindo a identificação de fatores que possam estar relacionados com um fenómeno em particular;
- Correlacional: é um método que tem como objetivo medir o grau e a direção de uma relação entre duas variáveis que é expressa por um coeficiente de correlação, ou ainda, quando uma teoria científica postula a existência de uma correlação entre duas variáveis que não podem ser analisadas experimentalmente.

Os métodos correlacionais utilizados no nosso estudo englobam, de acordo com uma grande diversidade de autores (Almeida e Freire, 1997; Anderson e Asernault, 1999; Black, 1999; Meltzoff, 1998; Moore, 1983; Stern e Kalof, 1996) mencionados por Coutinho (2008), um conjunto de planos de investigação educativa, cujo principal objetivo de pesquisa é a procura e avaliação da intensidade das relações existentes entre variáveis sem que

ocorra, porém, manipulação de variáveis e estabelecimento de relações causa-efeito.

Bravo e Eisman (1998), citado por Montero e León (2007) referem que os métodos correlacionais podem enquadrar-se num grupo mais abrangente de estudos chamados comparativos, ainda que, de acordo com Bisquera (1989), os métodos correlacionais e comparativos se apresentem como métodos próprios das investigações *ex post facto*¹¹.

Para Charles (1998), citado por Coutinho (2008), este tipo de métodos é muito útil para apoiar na compreensão de acontecimentos, condições ou comportamentos inter-relacionados.

Bravo e Eisman (1996, citados por Coutinho, 2008) referem que os métodos correlacionais também se apresentam como uma alternativa em situações em que, por razões de ordem ética ou organizacionais, não se torna possível desenvolver uma investigação experimental ou quase-experimental.

Borg e Gall (1989) e Cohen, Manion e Morrinson (2001), citados por Coutinho (2008) apontam como vantagens deste tipo de estudos o facto de:

- Permitirem aproximações exploratórias em áreas de investigação com conhecimentos escassos sobre o principal objeto do estudo.
- Não necessitarem de amostras de grande dimensão, permitindo trabalhar com um número mais elevado de variáveis.

¹¹ A denominação de *ex post facto* diz respeito a estudos em que a variável independente não pode ser manipulada (Montero e León, 2007). São estudos que, como o próprio nome indica, se realizam após a ocorrência de determinados factos (Vilelas, 2009).

Neste tipo de pesquisa, os factos já ocorreram, significando que o investigador não possui nenhuma possibilidade de controlo ou manipulação dos dados, uma vez que os processos que os originaram já ocorreram (Gil, 2008). De acordo com este autor, o melhor exemplo deste tipo de pesquisa é o processo para se desvendar um crime. O crime já se verificou, e todas os factos (dados, informações e variáveis) que o podem comprovar estão no passado, cabendo assim ao pesquisador investigar as causas, identificando as possíveis variáveis envolvidas e verificando se existe alguma relação entre elas.

Segundo Vilelas (2009), é utilizado frequentemente quando se pretende estabelecer relações causa-efeito e determinar os fatores que contribuíram para determinado fenómeno. É também apropriado quando não é possível efetuar um estudo experimental por razões diversas, como práticas económicas ou éticas.

Dunham (1988), citado por Montero e León (2007), distingue neste tipo de estudo outros dois subtipos: o retrospectivo, em que o investigador começa por registar os dados relativos à variável dependente e só posteriormente regista os da variável independente; e o prospetivo, no qual são inicialmente registados os valores da variável independente e só depois é que são analisados os relativos à variável dependente.

- Ser possível manipular mais do que uma variável contrariamente aos estudos experimentais, o que permite o estudo das relações entre variáveis em situações semelhantes à realidade educativa.
- Apresentarem indicadores quantificados do grau de correlação existente entre as variáveis, o que facilita a compreensão da complexidade de fenómenos educativos e a exploração de novas respostas.

Rossi (1999) e Pais-Ribeiro (2010) também consideram que os métodos de investigação podem ser do tipo:

- Longitudinal (literalmente: no sentido do comprimento) que consiste na análise de um ou vários indivíduos ao longo do tempo. Observa-se uma única amostra sobre a(s) mesma(s) variável/eis dependente(s) em idades diferentes.
- Transversal (em inglês *cross-sectional*) que analisa diferentes amostras com idades diferentes num único momento sobre a(s) mesma(s) variável/eis.

Podem ambos ser utilizados com a mesma finalidade: estudar a evolução de um comportamento ao longo do tempo. Num caso, observa-se a evolução desse comportamento-alvo em um ou em vários indivíduos seguidos durante um determinado período e examinados sucessivas vezes. No outro, observa-se o comportamento-alvo em vários grupos de indivíduos de diferentes idades, examinados uma única vez (Rossi, 1999).

Considerando todo este enquadramento teórico referente aos vários métodos de investigação científica, é possível definir o nosso estudo como quantitativo, observacional, exploratório, descritivo, correlacional e transversal.

9.2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A seleção da amostra constitui a etapa mais fundamental de qualquer estudo porque ela é o cerne de toda a investigação.

Porém, antes de recolher a amostra, o investigador terá de definir cuidadosamente a população para que esta possa fornecer informação dos parâmetros da população correspondente. Para que isso seja possível, é necessário definir os critérios que permitam determinar se um indivíduo pertence ou não à população em estudo.

De acordo com Polit e Hungler (1995), a população-alvo é todo o conjunto de casos que atendem a um conjunto eleito de critérios estabelecidos pelo investigador com o objetivo de decidir se um dado indivíduo é considerado ou não membro da população em questão.

Para Fortin (2009, p. 310), "A população-alvo é o conjunto de pessoas que satisfazem os critérios de seleção definidos previamente", no entanto, os investigadores recorrem à população acessível, ou seja, à amostra.

Vergara (2006, p. 50) define a amostra como "uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade". A amostra consiste assim numa espécie de réplica em miniatura da população-alvo.

Richardson (1989) define a amostra como o subconjunto da população ou universo, apontado para determinado estudo e através do qual se estabelecem ou estimulam as características desse universo ou população. Esta deve ser escolhida mediante um processo de amostragem, de modo a que o estudo que se pretende realizar apresente resultados os mais próximos possível dos que seriam obtidos se o estudo fosse feito com todos os elementos do universo.

De acordo com uma grande diversidade de autores (Fortin, 2009; Pais-Ribeiro, 2010; Maroco, 2010; Hill & Hill, 2005; Babbie, 2001; Gil, 2008), existem dois métodos principais de seleção amostral: os métodos probabilísticos e os não probabilísticos. Segundo Fortin (2009), o método que permite obter amostras representativas da população-alvo é a amostragem probabilística. Por outro lado, Gil (2008) enfatiza que os diferentes tipos de amostragem que constituem o método probabilístico são extremamente rigorosos pois não

representam estaticamente ou matematicamente a população mas dão ênfase aos critérios do investigador.

Apresentamos assim as principais características de cada um e os seus subtipos:

- Amostragem Probabilística: Tipo de seleção amostral em que todos os elementos de uma determinada população têm igual probabilidade de serem selecionados. Esta seleção é classificada como:

- Simples: Todos os elementos da população têm igual possibilidade de seleção.

- Estratificada: Em situações em que se verifica necessidade de dividir a população em estratos homogéneos, como por exemplo consoante classe social, nível socioeconómico, idade. De acordo com Hill e Hill (2005), este método é útil quando se pretende definir uma amostra com características específicas de uma população segundo determinada variável (por exemplo, seleção de hotéis em função do número de trabalhadores e local - Norte, Centro e Sul).

- Sistemática: Os indivíduos que compõem a amostra são selecionados de modo aleatório sendo estabelecido um intervalo em que são escolhidos todos os elementos a ele pertencentes. Por exemplo, se selecionarmos 500 alunos de uma população de 20 000 alunos da Universidade do Porto dividimos 20 000 por 500 (que dá o valor 40), ordenamos os alunos por ordem alfabética e escolhemos todos os indivíduos que caem no número múltiplo de 40 (40, 80, 120, 160, ...) até atingir os 500 (Pais-Ribeiro, 2010).

- Conglomerado ou *clusters*: Seleção dos elementos do grupo simultaneamente em que os mesmos são divididos em grupos homogéneos e mutuamente exclusivos. A amostra é assim obtida por extração aleatória simples de subgrupos, conglomerados ou áreas formadas. É muito útil quando os indivíduos de uma população se encontram por exemplo distribuídos por várias áreas (Maroco, 2010).

- Amostragem não probabilística: Método de seleção em que as amostras são definidas em função de critérios específicos do investigador de acordo com os objetivos que pretende para o estudo, não existindo como tal um conhecimento da probabilidade de um determinado elemento populacional ser selecionado. Esta seleção divide-se em:

- Amostra de conveniência: os participantes são escolhidos por conveniência do investigador, geralmente quando estão ao alcance e mais dispostos a responder ao questionário.

- Amostra por julgamento/opinião: seleção em função do julgamento que o investigador faz do indivíduo e de qual o contributo que pode dar para o estudo.

- Amostra por quota, em que os participantes são selecionados por apresentarem aspetos característicos de uma dada população de interesse para o estudo. São geralmente definidas em função de quotas que determinada característica apresenta na população. Por exemplo, uma população estudantil apresenta 80% mulheres e 20% homens. A amostra de 30 alunos segundo este método teria então de ter 24 mulheres e 6 homens (Maroco, 2010).

Para Beaud (2000), citado por Fortin (2009), a escolha do melhor método de amostragem depende de diversos fatores como os prazos concedidos e recursos disponíveis, o tipo de população, os objetivos pretendidos e a precisão das avaliações.

Neste sentido, optamos pela amostra não probabilística por conveniência devido à maior facilidade de acesso e maior facilidade na gestão do tempo.

Assim, para a seleção da amostra, acedemos ao site da Câmara Municipal do Porto, mais especificamente ao Departamento da Educação, e depois de analisarmos a Carta Educativa, procedemos ao levantamento das escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Seguidamente, acedemos ao site de cada agrupamento e através da informação publicamente disponível, fizemos uma estimativa do número de professores que lecionariam em cada escola segundo o número de turmas indicado.

Foram entregues 320 questionários e devolvidos 194 de 11 agrupamentos, como se verifica no quadro 2.

Quadro 2: Registo dos questionários entregues e devolvidos

Agrupamento	Escolas de 1.º Ciclo	N.º	N.º	
		Questionários Entregues	Questionários Devolvidos	
1	EB2/3 Areosa	Eb1 S. João de Deus	5	5
2	EB2/3 Augusto Gil	EB1 das Florinhas EB1 Fernão de Magalhães EB1 da Fontinha Eb1 José Gomes Ferreira	20	0
3	Eb2/3 Cerco	EB1 do Falcão EB1 da Corujeira EB1do Cerco EB1 Nossa Senhora de Campanhã EB1 S. Roque da Lameira	43	30
4	Eb2/3 Clara de Resende	EB1 João de Deus	16	11
5	EB2/3 Dr. Augusto César Pires de Lima	EB1 da Alegria EB1 24 de Agosto EB1 do Sol	27	21
6	EB2/3 Francisco Torrinha	Eb1 Nevogilde Eb1 Paulo da Gama Eb1 S. João da Foz	19	18
7	Eb2/3 do Infante	EB1 do Bom Sucesso	20	20
8	EB2/3 Irene Lisboa	EB1 Bom Pastor EB1 Constituição EB1 Ribeiro de Sousa	19	17
9	EB2/3 Leonardo Coimbra Filho	EB1 da Pasteleira EB1 das Condominhas EB1 de Lordelo EB1 do Aleixo	0	0
10	EB2/3 Manoel de Oliveira	EB1 da Vilarinha EB1 da Ponte EB1 António Aroso EB1 Fonte da Moura	25	19
11	EB2/3 Maria Lamas	EB1 dos Castelos EB1 Padre Américo EB1 Caramila	14	0
12	EB2/3 Rodrigues de Freitas	EB1 da Bandeirinha EB1 de S.Nicolau EB1 Carlos Alberto EB1da Torrinha	17	11

13	EB2/3 Nicolau Nasoni	EB1 Monte Aventino EB1 de Montebello EB1 das Antas EB1 Nicolau Nasoni	10	0
14	EB2/3 Paranhos	EB1 do Côvelo EB1 Augusto Lessa EB1 Costa Cabral	15	0
15	Agrupamento de Escolas do Amial EB2/3 Pero Vaz Caminha	EB1 de S.Tomé EB1 da Agra EB1 Azenha EB1 Miosótis	17	0
16	EB2/3 Ramalho Ortigão	EB1 das Flores EB1 da Nôeda EB1 da Lomba EB1 do Lagarteiro	30	22
17	EB2/3 Viso	EB1 das Campinas EB1 das Cruzes EB1 dos Correios EB1 do Viso	23	20
Total		57 Escolas	320	194

9.3. INSTRUMENTO E TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

A escolha do instrumento e da técnica de recolha de dados depende em qualquer investigação dos objetivos que se pretendem alcançar e do universo a ser investigado.

Para Pardal e Correia (2011), a escolha e articulação das técnicas dependem diretamente do método, cuja escolha dependerá do modelo de análise preestabelecido e da definição da amostra.

Neste sentido, ao pretendermos analisar os conhecimentos/opiniões dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola assim como o grau de participação docente na construção do mesmo, optamos por aplicar o inquérito por questionário.

Ghiglione e Matalon (2001, pp. 7-8) definem o inquérito "como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar." Por seu turno, Bell (2008, p. 23) aponta como um dos

objetivos do inquérito “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.”

A informação obtida no inquérito por questionário é muito diversa e a sua medição faz-se através de indicadores como o *background* pessoal (idade, sexo, nível de instrução), a classe social, o tipo de organização, as preferências, as atitudes, as perceções, as opiniões e o grau de empenho (Coutinho, 2005).

Este instrumento é frequentemente utilizado na investigação, sendo determinante para a sua utilização as vantagens que apresenta, nomeadamente a possibilidade de quantificar múltiplos dados e a possibilidade de realizar várias análises de relação entre variáveis. Aponta-se ainda como vantagem, o facto de permitir que a exigência de representatividade associada aos estudos possa ser satisfeita, ainda que esta representatividade nunca seja absoluta, uma vez que se apresenta sempre associada a uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No entanto, este método também apresenta desvantagens. A superficialidade das respostas não permite a análise de certos processos e fenómenos mais específicos ou concepções ideológicas mais profundas. Os resultados obtidos são essencialmente simples descrições desprovidas de elementos de compreensão penetrantes (*idem*).

O questionário exige ainda a individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais, e exige formação e motivação por parte dos inquiridores para uma correta administração do instrumento.

Quanto à forma de administração do instrumento, esta pode ser distinguida de duas formas:

- Administração indireta: nos casos em que o investigador completa ele próprio o questionário em função das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido.
- Administração direta: nos casos em que é o próprio inquirido que o preenche. O questionário é entregue em mão por um investigador

encarregue de dar todas as explicações úteis ou então é enviado pelo correio ou através de qualquer outro meio.

No entanto, Bell (2008) alerta para o facto de terem de ser preenchidos alguns requisitos para que o método tenha credibilidade, nomeadamente:

Rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores." (p. 190)

Para que esses requisitos sejam preenchidos há aspetos essenciais a considerar na elaboração de um questionário de recolha de dados.

Para Quivy e Campenhoudt (2008), o primeiro passo na elaboração de um instrumento de observação consiste na conceção de um conjunto de questões iniciais que permitam a recolha de informações adequadas a determinado objetivo. Estas questões devem ser formuladas com o máximo de precisão.

Num segundo passo deverá testar-se o instrumento de observação. É importante verificar se as perguntas colocadas são claras e precisas aos indivíduos interrogados e compreendidas corretamente pelos inquiridos.

Para que as questões colocadas sejam bem compreendidas é essencial proceder ao seu teste, o que consiste em apresentar as mesmas a um conjunto mínimo de pessoas para obter a sua opinião. Deste modo, é possível verificar quais as perguntas menos necessárias ou que provoquem reações afetivas ou ideológicas e que como tal devam ser excluídas.

Segundo Fortin (1999), este processo, designado de pré-teste, consiste no preenchimento de um conjunto de questões por uma pequena amostra populacional de modo a verificar a sua compreensão e perceção.

Poderá considerar-se uma espécie de ensaio em que se pretende determinar se o instrumento de recolha de dados foi executado claramente e imparcialmente e se se apresenta eficaz para os objetivos a que se propõe (Polit & Hungler, 2004).

Gomes (2009) refere que o pré-teste tem como principal objetivo garantir a precisão e eficácia do instrumento de recolha de dados, assim como assegurar que os conceitos utilizados são claros e compreendidos com facilidade.

De acordo com o exposto, elaboramos um questionário que procurasse alcançar os objetivos traçados e desse resposta à problemática de investigação definida no início deste trabalho (Anexo A)

Tuckman (2000) aconselha que os investigadores sejam cautelosos no processo de construção de um questionário, pelo que além do referencial teórico que constitui a Parte Teórica do presente estudo, tomamos ainda em consideração as diretrizes por ele apontadas e pelos autores Quivy e Campenhoudt (2008), Hill e Hill (2005), Almeida e Freire (2008), Babbie (2001), Ghiglione e Matalon (2001) e Bell (2008) sobre as suas regras de construção.

Neste sentido, procuramos que os itens que constam do questionário operacionalizassem de forma adequada os conceitos privilegiados pela pesquisa e que as instruções se apresentassem numa linguagem clara, objetiva e concisa.

A apresentação do questionário fez-se na folha de rosto através de uma caixa de texto que apela ao preenchimento do mesmo pelos professores, expõe o propósito da investigação e termina com um agradecimento à sua colaboração.

Quanto à sua organização, o questionário é constituído por quatro grupos. No primeiro grupo, Identificação, colocam-se questões sociodemográficas (idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço como professor do ensino básico e tempo de permanência no agrupamento). O segundo grupo integra questões relativas à formação dos professores em Projetos Educativos. Um outro grupo diz respeito às perceções dos professores sobre Projeto Educativo. No grupo final, as questões prendem-se com a participação dos professores na construção do Projeto Educativo de Escola.

Quanto à forma, utilizamos dois tipos de questões:

- Questões fechadas, onde se apresenta aos inquiridos, depois de se lhe colocar a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais deverão indicar a(s) que melhor corresponde(m) à resposta a dar (Ghillion & Matalon, 2001). Neste tipo de questões o inquirido tem de responder escolhendo um conjunto de respostas alternativas predefinidas (Hill & Hill, 2005).
- Questões abertas em que o sujeito responde livremente à questão (Bell, 2004). De acordo com Hill e Hill (2005), este tipo de questões requerem uma resposta construída e escrita pelo inquirido.

Recorremos a questões fechadas tendo em conta que as mesmas permitem aplicar mais facilmente análises estatísticas para analisar respostas. Também recorremos a questões abertas, uma vez que estas permitem fornecer mais informação sobre determinado assunto de modo mais rico e detalhado (Hill & Hill, 2005).

Na construção deste questionário, utilizamos outros tipos de opções de resposta como as escalas dicotómicas, as escalas de resposta qualitativa e a escala de Lickert.

As escalas dicotómicas consistem em questões de escolha forçada entre duas opções de resposta claramente antagónicas (e.g. sim e não, certo e errado) (Pais-Ribeiro, 2010).

As escalas de resposta qualitativa baseiam-se em opções de resposta alternativas que apresentam um conjunto de categorias qualitativamente diferentes (e.g. Em que departamento trabalha? As opções de resposta são Marketing, Finanças, Produção ou Recursos humanos) (Hill & Hill, 2005).

Relativamente às escalas do tipo Lickert, estas apresentam um conjunto de afirmações em que os inquiridos devem apontar a sua discordância ou concordância em relação a um determinado aspeto, tendo em conta uma determinada ordem e intensidade (e.g. discordo bastante, discordo, indeciso, concordo, concordo bastante). Geralmente incluem diversos itens que se

encontram correlacionados entre si e que devem ser somados para obter um determinado resultado. São neste sentido escalas ordinais que, de acordo com Hill e Hill (2005) e Maroco (2010), são medidas em classes discretas em que se pode determinar uma ordem, como por exemplo o nível de escolaridade, em que é possível afirmar que os estudantes universitários são mais instruídos que os indivíduos com formação básica.

Depois de redigido, o questionário passou por uma prova preliminar. A pré-testagem correspondeu à aplicação do questionário a um grupo de 13 pessoas que possuía as mesmas características dos elementos da amostra pesquisada. No caso da presente investigação, a seleção do grupo para a realização do pré-teste fez-se em função de dois critérios: conhecíamos os professores do 1.º Ciclo e um pequeno número de elementos já tinha lecionado em alguns dos agrupamentos que faziam parte do nosso estudo.

A validação interna do instrumento decorreu em fevereiro de dois mil e doze. No momento do preenchimento do instrumento, solicitamos aos respondentes que avaliassem a clareza e precisão dos termos, a forma como as questões foram colocadas, nomeadamente a sua ambiguidade e as dificuldades detetadas.

Após as críticas e sugestões dos elementos que participaram na pré-testagem efetuamos as seguintes alterações:

- Reformularam-se algumas questões relativamente à linguagem e ao número de opções a selecionar (grupo I, questão 4; grupo III, questão 1 e 5; grupo IV, questão A.1 e B).
- Alterou-se a ordem de duas questões por uma questão de coerência (grupo III, questão 3 e 4).

Após realizados os ajustes nos itens e incorporadas as sugestões dos elementos que participaram na pré-testagem, considerou-se terminado o processo de validação do questionário, cuja versão final se encontra no anexo A.

9.4. PROCEDIMENTO

O procedimento é a parte do estudo em que são apresentados os vários passos de execução do estudo na prática. É uma fase em que são descritas todas as fases do estudo, assim como todas as várias instruções que os participantes receberam (Pais-Ribeiro, 2010).

9.4.1. Procedimento de Entrega e Recolha de Dados

Após a análise da Carta Educativa e do levantamento das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deslocamo-nos a cada agrupamento para realizarmos um pré-contacto com os Diretores dos dezassete Agrupamentos do concelho do Porto a fim de obtermos uma autorização que nos permitisse a aplicação dos inquéritos por questionário. O pedido de autorização foi entregue presencialmente, por escrito, e a autorização obtida foi verbal, à exceção de um agrupamento que a devolveu (Anexo B).

Por uma questão de rentabilização de tempo e sendo impossível deslocarmo-nos a todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os questionários foram entregues ao adjunto do Diretor, que administra a área do 1.º Ciclo em cada Agrupamento, que os fez chegar aos professores através dos Coordenadores de Escola.

A aplicação do questionário foi realizada por administração direta, durante o mês de março a maio do ano de 2012 e foram recolhidos após um período de quinze dias que se prolongou até finais de junho, coincidindo com o encerramento do ano letivo.

9.4.2. Procedimento de Análise de Dados

Para a análise dos resultados obtidos, recorreu-se ao programa de análise estatística de dados para ciências sociais e humanas SPSS Statistics Vs 20.0.

Foi realizada estatística descritiva mediante a análise de frequências de respostas, assim como de medidas tendência central (média e mediana) de modo a poder retirar conclusões gerais sobre a opinião dos participantes em relação aos vários aspetos mencionados no questionário.

Para comparação de resultados entre sexos, situação profissional, tempo de serviço e tempo de permanência no agrupamento, recorreu-se a testes de estatística inferencial, com o objetivo de testar a significância das diferenças obtidas, sendo os testes escolhidos não paramétricos¹², como o teste Qui-Quadrado¹³ usado para comparar proporções e os testes de Mann-Whitney¹⁴ e Kruskal-Wallis¹⁵, para comparação de distribuições dado o carácter ordinal da maioria das variáveis e tendo em consideração a ausência de distribuição

¹² Testes estatísticos em que não é necessário conhecer a distribuição dos resultados e que não são direcionados a parâmetros. São utilizados em amostras pequenas e quando não são cumpridos os requisitos para a realização dos testes não paramétricos (Coelho, Cunha & Martins, 2008; Pereira, 2008; Hill & Hill, 2005; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008). Permitem também analisar valores numa escala nominal e ordinal. Como exemplos, temos o teste Qui-Quadrado, o Mann-Whitney e o Kruskal-Wallis (Hill & Hill, 2005). Conforme Maroco (2010), são também designados de testes adistribucionais uma vez que não exigem que a distribuição dos resultados de determinada variável em estudo seja normal. São geralmente considerados alternativos aos testes paramétricos, quando não se verificam os pressupostos para a sua aplicação (normalidade da distribuição e homogeneidade da variância). Enquanto que os testes paramétricos requerem variáveis quantitativas (de intervalo ou rácio) os não paramétricos são aplicados quando as variáveis são qualitativas (nominais e ordinais).

¹³ O teste de Qui-Quadrado estuda a relação entre duas variáveis nominais, ou também entre uma variável ordinal e uma variável nominal com mais de duas categorias. Os dados (contagens) organizam-se geralmente em tabelas de contingência (de frequências absolutas). Em tabelas 2x2 e com $n \leq 20$ usa-se em alternativa o teste de Fisher que é um teste não paramétrico potente quando se pretende comparar duas amostras independentes de pequena dimensão quanto a uma variável nominal dicotómica agrupada em tabelas de contingência 2x2. Pode também ser aplicado como alternativa ao teste Qui-Quadrado, quando este não se pode aplicar (é necessário que pelo menos 80% das categorias tenham pelo menos 5 casos (Pestana & Gageiro, 2008; Maroco, 2010).

¹⁴ É o teste não paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal medida em duas amostras independentes. Também pode ser utilizado como alternativa ao teste t para amostras independentes (teste paramétrico), nomeadamente quando os pressupostos destes testes não são válidos e não é possível, ou desejável, evocar a robustez do teste à violação dos pressupostos (o que acontece quando as populações são de pequena dimensão ou muito diferentes, as distribuições são muito enviesadas ou platicúrticas e/ou as variâncias são muito heterógenas). Enquanto o teste paramétrico t compara as médias de duas amostras independentes, o teste de Mann-Whitney compara o centro de localização das duas amostras de forma a detectar diferenças entre as duas populações correspondentes (Coelho et al., 2008; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2005).

¹⁵ Teste apropriado para comparar as distribuições de duas ou mais variáveis pelo menos ordinais observadas em duas ou mais amostras independentes. Também pode ser utilizado como alternativa não paramétrica ao teste Anova quando não se verificam os pressupostos para a aplicação deste teste (normalidade da distribuição e homogeneidade das variâncias) (Pestana & Gageiro, 2008; Maroco, 2010).

normal entre os vários grupos (Maroco, 2010; Coelho, Cunha & Martins, 2008; Pais-Ribeiro, 2010; Hill & Hill, 2005; Pestana & Gageiro, 2008; Pereira, 2008).

O nível de significância adotado foi de 5% sendo considerados significativos os resultados cuja probabilidade de significância se apresente inferior a 0.05 ($p < .05$).

CAPÍTULO 10: RESULTADOS

Com o presente estudo procurou-se, em traços gerais, analisar o grau de participação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na elaboração do Projeto Educativo de Escola e que percepções têm sobre o mesmo.

Neste ponto, serão apresentados os resultados obtidos através da análise descritiva do questionário e em função dos objetivos propostos para esta investigação.

10.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Inicialmente procedeu-se a uma caracterização da amostra do presente estudo, conforme se pode observar na tabela 1.

A amostra é constituída por 194 professores na sua maioria do sexo feminino (n=156, 80.4%).

Os professores com idades compreendidas entre os 34-44 anos (n=73, 37.6%) são os que se apresentam em maior número, seguindo-se os que têm idades compreendidas entre 45 ou mais anos (n=62, 32.0%) e entre 23 a 33 anos (n=29.9%). Apenas 1 (.5%) não responde (Tabela 1).

Na mesma tabela verifica-se que um número mais elevado de professores têm como habilitações literárias apenas a Licenciatura (n=127, 65.5%) seguindo-se aqueles que têm Mestrado (n=29, 14.9%), Pós-Graduação (n=27, 13.9%) e por fim Bacharelato (n=10, 5.2%).

A maioria dos professores encontra-se no quadro permanente (n=110, 56.7%), sendo que um número superior de professores tem um tempo de serviço que varia entre 10 a 20 anos (n=90, 46.4%) e a sua permanência no agrupamento varia entre 2 a 4 anos (n=55, 28.4%) (Tabela 1).

Tabela 1: Caracterização da amostra de professores (Sexo, Idade, Habilitações, Situação Profissional e Tempo de Serviço)

Sexo	N	%
Feminino	156	80,4
Masculino	38	19,6
Total	194	100,0
Idade	N	%
23-33	58	29,9
34-44	73	37,6
45 ou mais	62	32,0
Não responde	1	0,5
Total	194	100,0
Habilitações Académicas	N	%
Bacharelato	10	5,2
Licenciatura	127	65,5
Pós-Graduação	27	13,9
Mestrado	29	14,9
Não responde	1	0,5
Total	194	100,0
Situação Profissional	N	%
Contratado	55	28,4
Professor do Quadro Zona	29	14,9
Professor Quadro de Agrupamento	110	56,7
Total	194	100,0
Tempo de Serviço	N	%
Menos de 9 anos	46	23,7
Entre 10 e 20 anos	90	46,4
Mais de 21 anos	58	29,9
Total	194	100,0
Tempo no Agrupamento	N	%
Menos de 2 anos	39	20,1
Entre 2 a 4 anos	55	28,4
Entre 5 a 8 anos	53	27,3
Mais de 8 anos	46	23,7
Não responde	1	0,5
Total	194	100,0

10.2. ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS

Em relação aos resultados obtidos, serão analisados aspetos relativos às percepções e conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo, assim como a sua participação no mesmo.

Deste modo, com o primeiro objetivo do estudo pretende-se **Perceber quais as percepções/conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola (PEE).**

Para este fim foram analisadas um conjunto de questões que permitem uma melhor compreensão de aspetos como:

- Realização de formação e pesquisa de informação associada ao Projeto Educativo (PE)
- Percepções relativas ao PE em vigor
- Aspetos que possam ter interferido na elaboração e concretização do PE
- Mudanças que considerem ter ocorrido após implementação do PE
- Principais finalidades do Projeto Educativo
- Conhecimento de aspetos relacionados com o Projeto Educativo (Etapas do processo, principais documentos associados e principais intervenientes)
- Grau de concordância com determinados aspetos do PE
- Meios de divulgação do PE

Assim sendo, pela análise da tabela 2, podemos verificar que um número muito significativo dos professores inquiridos (n=138, 71.1%) não realizaram formação, sendo que apenas os restantes 56 (28.9%) afirmam ter tido alguma formação nesta área.

Na mesma tabela se analisa que dos 56 professores que têm formação, a maioria tem-na da frequência de simples ações de formação (n=35, 62.5%), sendo que os restantes têm ou outro tipo de formação (n=10, 17.9%) ou uma Pós-Graduação (n=9, 16.1%). 2 professores não respondem à questão (3,5%).

Também se constata na mesma tabela que dos 138 professores que referem não realizar formação, a maioria associa este facto à falta de formação na área (n=101, 73.2%), seguindo-se os que apontam como motivo a incompatibilidade de horários (n=23, 16.7%) e o desinteresse no assunto (n=4, 2.9%). 10 inquiridos não dão qualquer resposta. (7,7%).

Tabela 2: Resultados relativos à realização de formação profissional e respetivo tipo

Formação	N	%
Sim	56	28,9
Não	138	71,1
Total	194	100,0
Tipo de Formação	N	%
Ação de Formação	35	62,5
Pós-Graduação	9	16,1
Outro	10	17,9
Não responde	2	3,6
Total	56	100,0
Motivo de não realização	N	%
Assunto não é de interesse	4	2.9%
Escassez de formação na área	101	73.2%
Incompatibilidade de horários	23	16.7%
Outro	4	2.9%
Não responde	6	4.3%

Numa outra questão perguntou-se aos professores se já tinham procedido por iniciativa própria à leitura/pesquisa de documentação sobre a temática dos Projetos Educativos. Conforme se verifica na figura 2, a maioria dos inquiridos responde positivamente (n=156, 80.4%) e apenas 19.1% (n=37) responde negativamente. 1 (0.5%) professor não responde.

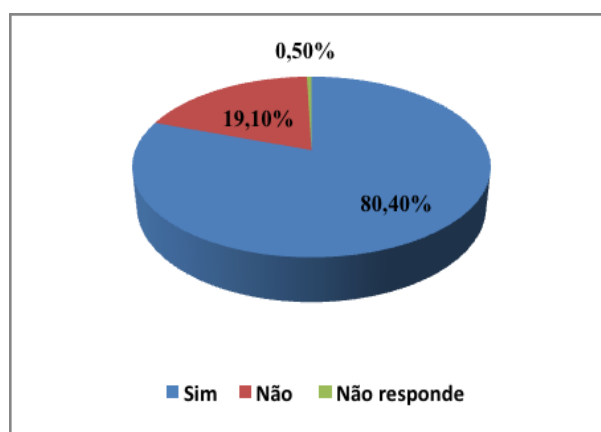


Figura 2: Leitura/Pesquisa de documentação sobre Projetos Educativos

Relativamente ao conhecimento sobre a criação e distribuição por parte do Ministério da Educação de algum modelo de Projeto Educativo, um número superior de professores responde que desconhece tal facto (n=85, 43.8%). Uma proporção muito semelhante responde quer positivamente (n=50, 25.8%) quer negativamente (n=57, 29.4%), ainda que se verifique mais professores a responder de modo negativo. Apenas 2 (1.0%) professores não respondem à presente questão (Figura 3).

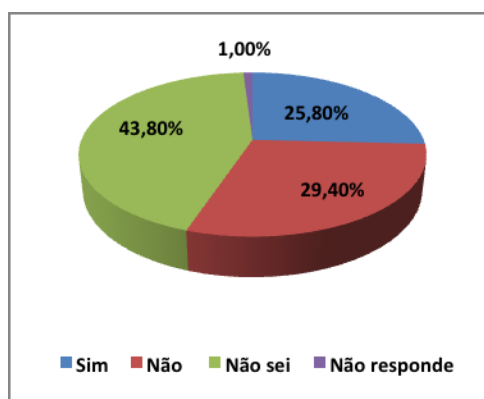


Figura 3: Conhecimento sobre um modelo de Projeto Educativo pelo Ministério da Educação

Quanto às perceções que os professores têm sobre o Projeto Educativo, é possível verificar, conforme a figura 4, que a maioria afirma que o mesmo foi elaborado como resultado da necessidade de escola ter identidade (n=123, 63,4%), ao passo que apenas 33.00% (n=64) afirma ser devido a uma imposição legal. 7 (3.60%) professores não respondem à questão.

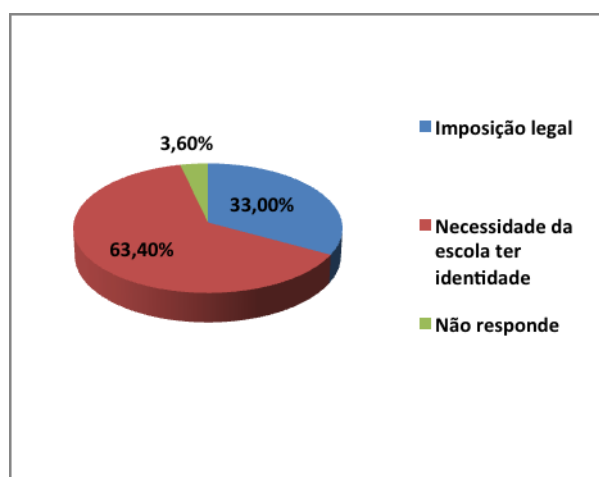


Figura 4: Motivo de realização do Projeto Educativo

Quando questionados sobre a tipologia de Projeto que consideram estar em vigor no seu agrupamento, a maioria afirma ser o Projeto de Escola Democrático (n=119, 61.3%), seguindo-se o Projeto de Escola Mosaico (n=32, 16.5%), o Projeto de Escola Autoritário (n=20, 10.3%) e, por fim, o Projeto de Escola de Finalidades (n=16, 8.6%). Os restantes 7 (3.6%) professores não respondem (Figura 5).

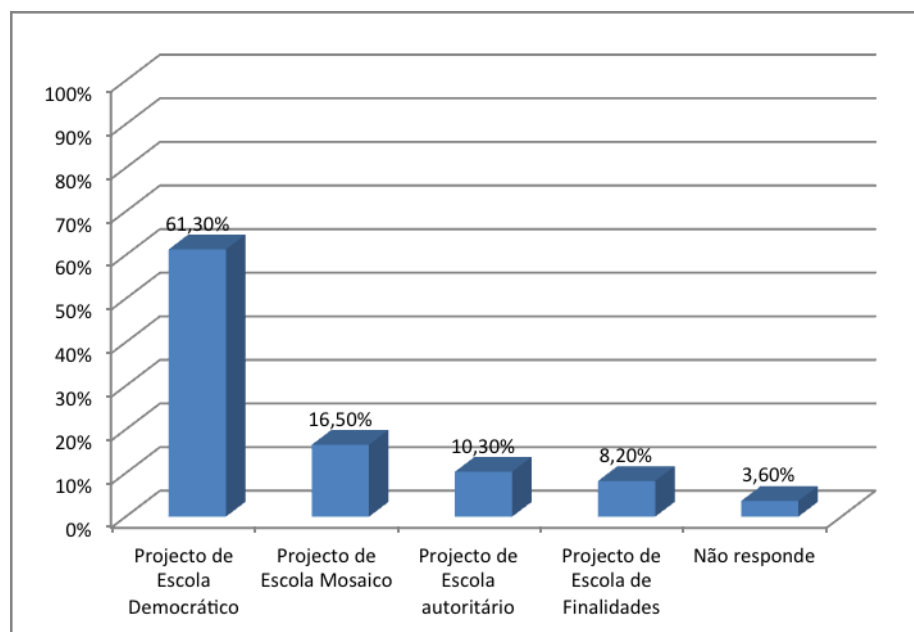


Figura 5: Tipos de Projetos Educativos

Também se solicitou aos professores que apontassem dois aspetos que considerem dificultar a elaboração do Projeto Educativo de Escola, tendo-se uma vez mais, através de uma breve análise de conteúdo, obtido as seguintes categorias de resposta adequadamente identificadas e exemplificadas na tabela 3.

Um número elevado de professores aponta vários aspetos associados a dificuldades de organização do sistema escolar (n=58, 29.9%), seguindo-se os que se referem a questões como a existência de demasiada burocracia (n=35, 18.0%), a falta de recursos humanos/técnicos e financeiros (n=30, 15.5%) e o envolvimento da comunidade educativa (n=24, 12.4%)

Numa proporção mais reduzida, há professores que apontam a ausência de tempo (n=11, 5.7%), as diferenças entre escolas do mesmo agrupamento (n=6, 3.1%), a dimensão do agrupamento (n=5, 2.6%).

É importante também referir que um número muito elevado não responde (n=72, 37.1%)

Tabela 3: Categorias de resposta obtidas para a questão “Aponte duas dificuldades que considere terem ocorrido na ação educativa após a implementação do Projeto Educativo de Escola

Categoria	Exemplo	N.º de Respostas
Dimensão do Agrupamento	“Agrupamento mais numeroso”; “Dimensão do Agrupamento”	5/194 (2.6%)
Diferenças entre escolas e meios	“As diferenças nas diferentes escolas dos alunos”; “Heterogeneidade das escolas do agrupamento”	6/194 (3.1%)
Ausência de Tempo	“Ausência de tempo”; “Pouco tempo”; “Falta de tempo”	11/194 (5.7%)
Muita Burocracia	“Aumento da Burocracia”; “Demasiada Burocracia”; “Excesso de Documentação”; “Aumento de projetos, atividades e funções”; “Muitas reuniões”; elevado n.º de metas a atingir”	35/194 (18.0%)
Dificuldades de organização do sistema	“Falta de Consenso/União”; “Dificuldades de Organização do Sistema”; “Ausência real de verticalidade”; “ Problemas de Elaboração do Documento”; “Insucesso Escolar/Indisciplina”; “Pouca Informação/Formação”; “Inadequação do projeto ao meio envolvente”; “Horários Diferentes nos mesmos anos”	58/194 (29.9%)
Envolvimento da Comunidade Educativa	“Falta de Envolvimento da Comunidade Educativa” “Falta de interesse dos Encarregados de Educação”; “Desinteresse dos pais”; “Falta de vontade em colaborar”; “Meio local Conflituoso”	24/194 (12.4%)
Falta de recursos físicos/humanos/financeiros	“ Falta de Recursos Humanos”; “Falta de recursos financeiros”	30/194 (15.5%)
Não responde	-	72/194 (37.1%)

Os professores que participaram no estudo também foram questionados sobre duas mudanças que considerem ter ocorrido após a implementação do Projeto Educativo de Escola. Dado o número de respostas obtidas, foi realizada uma pequena análise do conteúdo com o objetivo de categorizar a informação obtida, para tornar possível uma visão mais objetiva e geral sobre a opinião dos professores em relação à presente questão, conforme se pode verificar na tabela 4.

Nesta tabela, observamos um grande número de respostas relacionadas com questões como maior envolvimento da comunidade educativa (n=46), e também com a necessidade de uma maior organização e responsabilidade (n=26). Um número razoável de respostas enfatiza aspetos como o sucesso escolar (n=26) e a existência no agrupamento de atividades mais diversas e de carácter mais prático (n=26). Em número mais reduzido, temos aspetos como uma melhor articulação entre ciclos (n=15), mais burocracia (n=5), alterações comportamentais (n=6), uma maior autonomia (n=3), maior absentismo e insucesso escolar (n=3), realização de diagnósticos de necessidades (n=2).

Um número reduzido de professores não aponta qualquer tipo de mudanças (n=6) e um número bastante elevado não responde à presente questão (70/194,36,1%).

Tabela 4: Categorias de resposta obtidas para a questão “Aponte duas mudanças que considere terem ocorrido na ação educativa após a implementação do Projeto Educativo de Escola”

Categoria	Exemplo	N.º de Respostas
Maior Absentismo/Insucesso/Abandono Escola	“Absentismo e abandono escolar”; “Absentismo, Comportamento”	3/194 (1.5%)
Maior Sucesso Escolar	“Mais Preocupação com sucesso escolar”; “Sucesso Educativo de Qualidade”; “Melhores Notas”; “ Combate ao absentismo e abandono Escolar”; “ Diminuir Absentismo Escolar”; “Redução do Abandono Escolar”	26/194 (13.4%)
Alteração Comportamental	“Alteração Comportamental”; “Alteração Comportamental dos alunos”; “Aquisição de Valores por parte dos alunos”	6/194 (3.1%)
Envolvimento da Comunidade Educativa	“Participação mais ativa de todos os intervenientes”; “Parcerias com entidades externas para elaboração de projetos; “Maior participação de todos”; “ Melhor conhecimento do meio”; “Atender a especificidades do meio envolvente”; “ Caracterização do meio”	46/194 (23.7%)
Atividades mais diversificadas e práticas	“Maior n.º de atividades”; “Diversidade de atividades”; “ Pouca orientação prática e muito teórico”; “Projeto ler com mestria”; “maior participação nas atividades”;	26/194 (13.4%)
Melhor Articulação entre Ciclos	“Articulação entre anos de escolaridade”; “Melhor articulação entre ciclos”; “Atividades envolvem mais turmas”	15/194 (7.7%)

Tabela 4: Categorias de resposta obtidas para a questão “Aponte duas mudanças que considere terem ocorrido na ação educativa após a implementação do Projeto Educativo de Escola” (continuação)

Maior Organização e Responsabilidade	“Comunidade Educativa tem conhecimento de principais objetivos”; “Mais orientação e Organização”; “Mais rigidez nas regras”; “Maior autoritarismo das direções”; “Agrupamento mais a funcionar como grupo”; “Maior coesão dos professores”; “Intensificar o trabalho colaborativo, trabalho conjunto”; “Orientação do trabalho a desenvolver”; “Maior monitorização do trabalho”; “Monitorização de atividades”; “Turmas menores”	36/194 (18.6%)
Realização de Diagnósticos de Necessidades	“Identificar necessidades de formação de utentes”; “Diagnosticar áreas de intervenção prioritárias”	2/194 (1.0%)
Mais Burocracia	“Aumento da Burocracia”; “Mais Burocracia”	5/194 (2.6%)
Mais Autonomia	“Autonomia dos alunos”; “Maior autonomia da Escola”	3/194 (1.5%)
Não verifica mudanças	“Não verifico nenhuma”; “Não houve mudanças significativas”	6/194 (3.1%)
Não responde	-	70/194 (36.1%)

De acordo com as respostas dos professores inquiridos, podemos observar, na figura 6, que um número superior aponta como principal finalidade do Projeto Educativo de Escola aproximar a escola ao meio educativo (151/194, 77,8%), resolver problemas específicos da escola (139/194, 71,6%), orientar a concretização das atividades na escola (116/194, 59,8%), desenvolver ações inovadoras (85/194, 43,8%), dar autonomia à escola (57/194, 29,4%), controlar e avaliar a escola (30/194, 15,5%) (Figura 6).

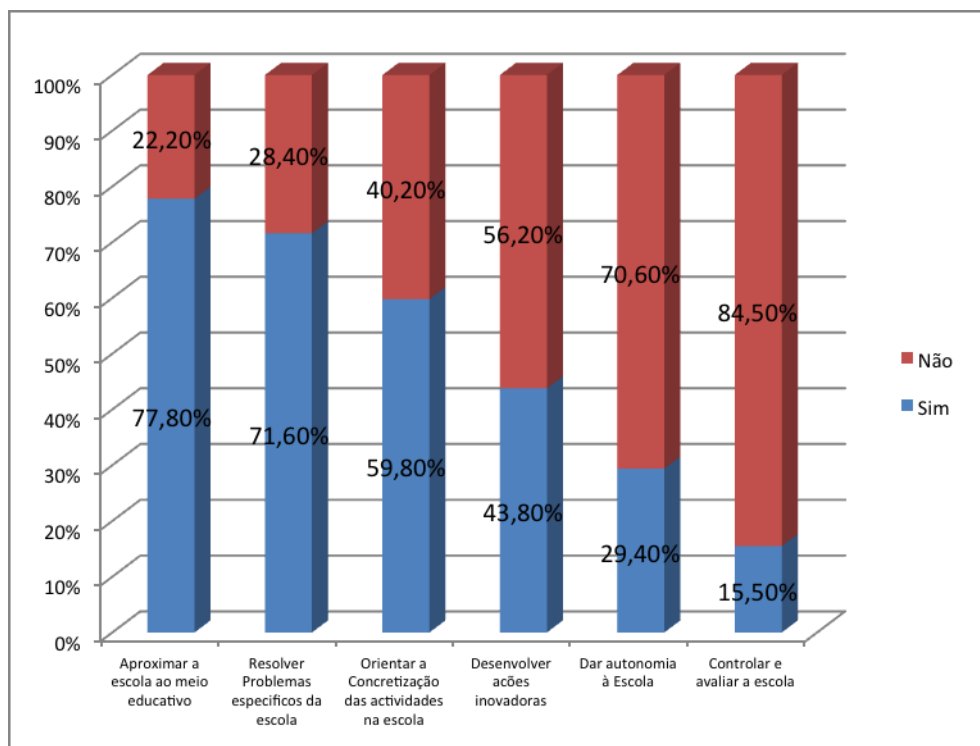


Figura 6: Principais Finalidades do Projeto Educativo de Escola

Quando questionados relativamente à sequência de etapas de construção de um Projeto Educativo de Escola, um número inferior de professores aponta corretamente a mesma ($n=26$, 13,4%), sendo que um número bem superior não responde corretamente à questão ($n=163$, 84,0%). Apenas 5 (2,6%) professores não respondem à questão (Figura 7).

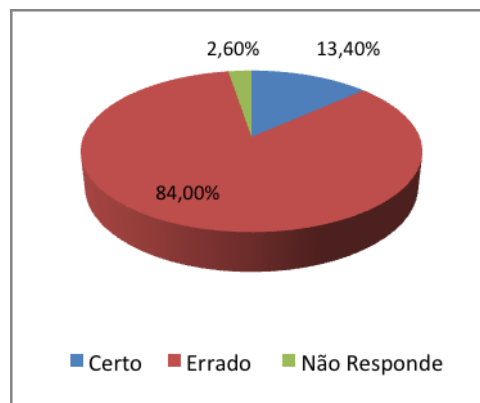


Figura 7: Frequência de respostas certas e erradas à questão relativa às etapas de construção de um Projeto Educativo

Também se analisou o conhecimento dos professores relativamente ao Projeto Educativo de Escola, considerando as suas respostas à questão dos principais documentos que contribuem para a sua operacionalização. Na figura 8 são expostos os resultados relativos aos principais documentos mencionados, sendo o Plano Anual de Atividades (PAA) o mais referido (113/194, 58.2%), seguindo-se o Projeto Curricular de Turma (66/194, 34.0%), o Regulamento Interno (43/194, 22.2%), o Projeto Curricular de Escola (17/194, 8.8%). Também 19/194 (9.8%) professores apontam outros documentos para a elaboração do Projeto Educativo.

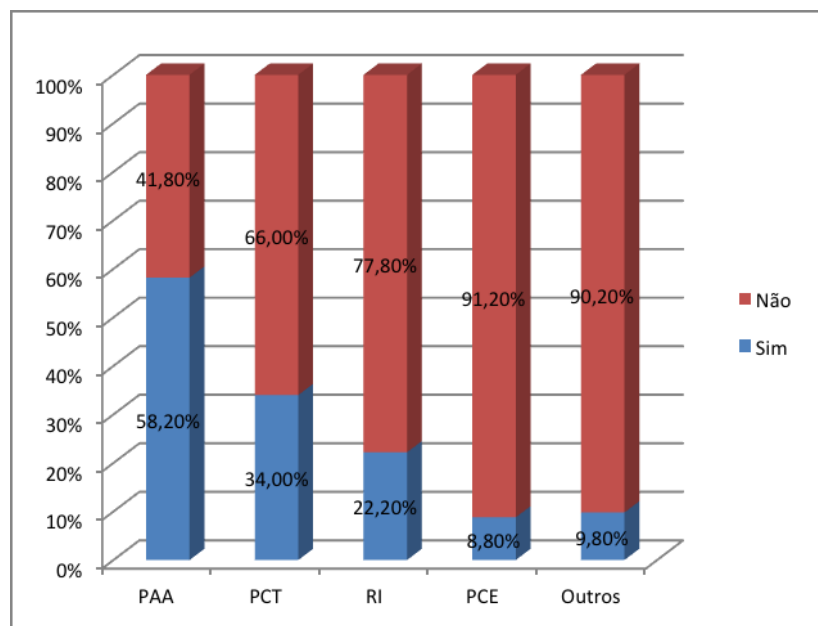


Figura 8: Principais documentos que contribuem para a elaboração de um Projeto Educativo

Tendo em consideração a referência de pelo menos dois documentos corretos para a elaboração de um Projeto Educativo de Escola, analisou-se o número de respostas corretas e erradas, de modo a avaliar o conhecimento dos professores em relação aos documentos essenciais, tendo-se constatado, conforme se pode verificar na figura 9, que a maioria dos professores responde corretamente à questão (n=112, 57.7%), sendo inferior o número de professores que responde erradamente (n=31, 16.0%). Contudo é importante referir que um número elevado não responde à presente questão (n=51, 26.3%).

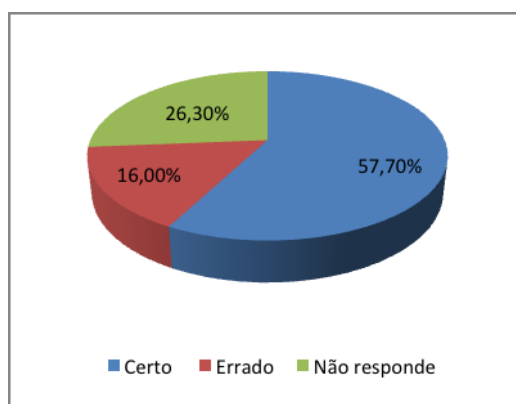


Figura 9: Frequência de respostas certas ou erradas à questão relativa aos documentos essenciais para a elaboração de um Projeto Educativo de Escola

Os professores foram também questionados sobre os seus conhecimentos quanto ao Projeto Educativo de Escola. Os resultados obtidos encontram-se expostos na tabela 5 em termos de frequências de respostas às várias opções de resposta, assim como em função de medidas de tendência central como a média e a mediana.

Assim, podemos verificar que os professores tendem, de uma forma geral, a concordar com as várias questões colocadas.

Nota-se que, por exemplo, uma proporção superior concorda parcialmente com o facto do Projeto Educativo de Escola ser uma moda pedagógica que deriva de uma imposição legal (n=51, 26, 3%), havendo contudo também uma proporção elevada que concorda totalmente (n=41, 21.1%). A média (M=3.10) e mediana (M=3.00) também apontam para uma tendência, ainda que não muito elevada, para a concordância com esta questão.

Também se nota uma maior concordância (concordo parcialmente, n=91, 46.9%; concordo totalmente, n=86, 44.3%) com o facto de o Projeto Educativo ser um documento que define a política educativa da escola, facto este suportado pelos elevados valores obtidos na média (M=4.28) e mediana (Md=4.00).

O facto do Projeto Educativo de Escola ser um documento que dá sentido útil à participação também reúne uma maior concordância (Concordo Parcialmente, n=102, 52.6%; Concordo Totalmente, n=50, 25.8%), podendo-se retirar conclusões semelhantes da análise do resultado médio (M=3.90) e mediano (Md=4.00) obtidos.

Por fim, a visão de que o projeto é um documento que concretiza a autonomia da escola reúne uma grande concordância pela maioria dos professores (Concordo Parcialmente, n=92, 47.4%; Concordo Totalmente, n=33, 17.0%), notando-se também valores médios (M=3.90) e medianos elevados (Md=4.00).

Tabela 5: Resultados relativos às percepções dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola

Conhecimento sobre Projeto Educativo	Não concordo totalmente	Não concordo Parcialmente	Não concordo nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Não responde	N	M	Md
Projeto Educativo de Escola é uma moda pedagógica que deriva de uma imposição legal	49(25.3%)	16(8.2%)	36(18.6%)	51(26.3%)	41(21.1%)	1(0.5%)	93	0,10	0,00
Projeto Educativo de Escola é um documento que define a política educativa da escola	7 (3.6%)	1 (0.5%)	9 (4.6%)	91(46.9%)	86(44.3%)	0(0.0%)	94	0,28	0,00
Projeto Educativo de Escola é um documento que dá sentido útil à participação	13 (6.7%)	3 (1.5%)	25(12.9%)	102(52.6%)	50(25.8%)	1(0.5%)	93	0,90	0,00
Projeto Educativo de Escola é um documento que concretiza a autonomia da escola	26(13.4%)	6(3.1%)	35(18.0%)	92(47.4%)	33(17.0%)	2(1.0%)	92	0,52	0,00

Numa outra questão, procurou-se identificar de que modo os professores tiveram conhecimento do Projeto Educativo de Escola e, de acordo com a figura 10, a disponibilização de informações foi maioritariamente veiculada pelo coordenador pedagógico (89/194, 45.9%), seguindo-se o recurso à página da internet (84/194, 43.3%), a utilização de *powerpoint* e apresentações em reuniões (52/194, 26.8%), diálogo com os colegas (41/194, 21.1%) e o livro editado pelo escola (21/194, 10.8%).

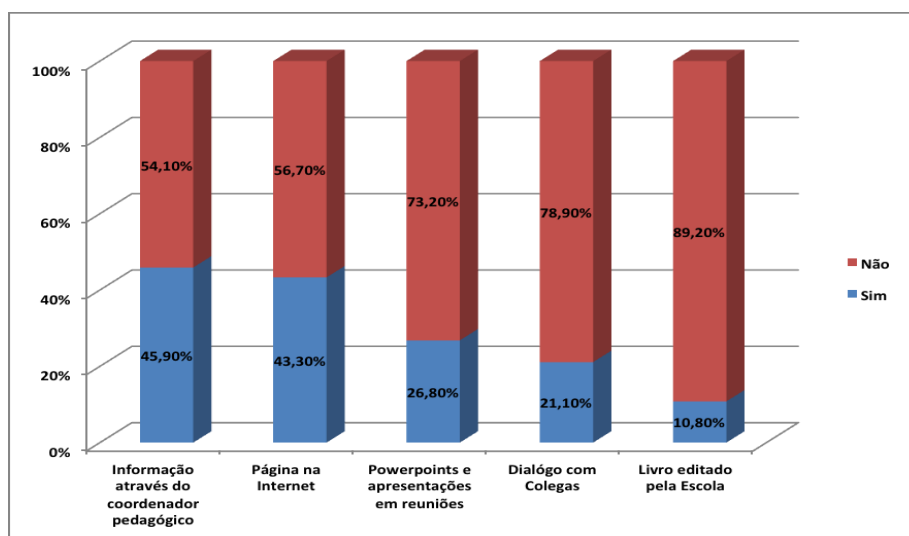


Figura 10: Meios de Divulgação do Projeto Educativo de Escola

Numa das últimas questões realizadas para o presente estudo, e ainda consideradas relevantes para a compreensão dos conhecimentos dos professores, procurou-se analisar os conhecimentos dos mesmos relativamente aos intervenientes que participaram, efetivamente, na elaboração do Projeto Educativo da Escola.

De acordo com a figura 11, podemos verificar que um número superior aponta como principais participantes os professores (148/194, 76.3%), seguindo-se os que referem o diretor (131/194, 67.5%), os pais e encarregados de educação (67/194, 34.50%), representantes da comunidade (59/194, 30.4%), funcionários (54/194, 28.9%), alunos (51/194, 26.3%). 20.6 % (40/194) dos inquiridos não sabe quem participa no Projeto Educativo e uma reduzida percentagem refere outros intervenientes (10/194, 0.5%).

Também, a partir destes dados, podemos concluir que um número superior de professores revela algum conhecimento sobre este aspeto (154/194, 79.4%), dado que apenas 20.6% (40/194) revela total desconhecimento

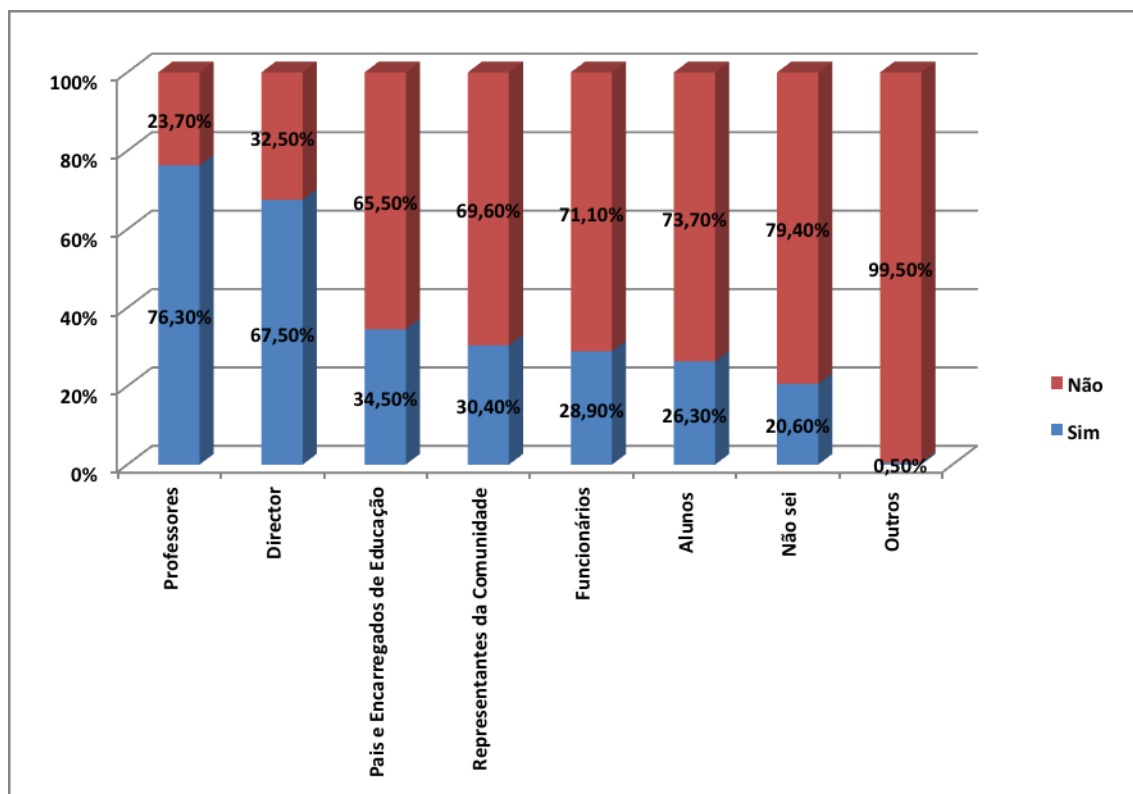


Figura 11: Elementos que participaram na elaboração do Projeto Educativo

Por fim, também se inquiriram os professores sobre quais seriam, na sua opinião, os principais intervenientes na elaboração de Projetos Educativos. Os resultados expostos, na figura 12, apontam os professores (181/194, 93.3%), seguindo-se os que respondem o diretor (162/194, 83.0%), os pais e os encarregados de educação (155/194, 79.9%), os funcionários (149/194, 76.8%), os representantes da comunidade educativa (135/194, 69.6%) e os alunos (132/194, 68.0%). Uma percentagem muito reduzida não sabe quem participa (10/194, 0.5%).

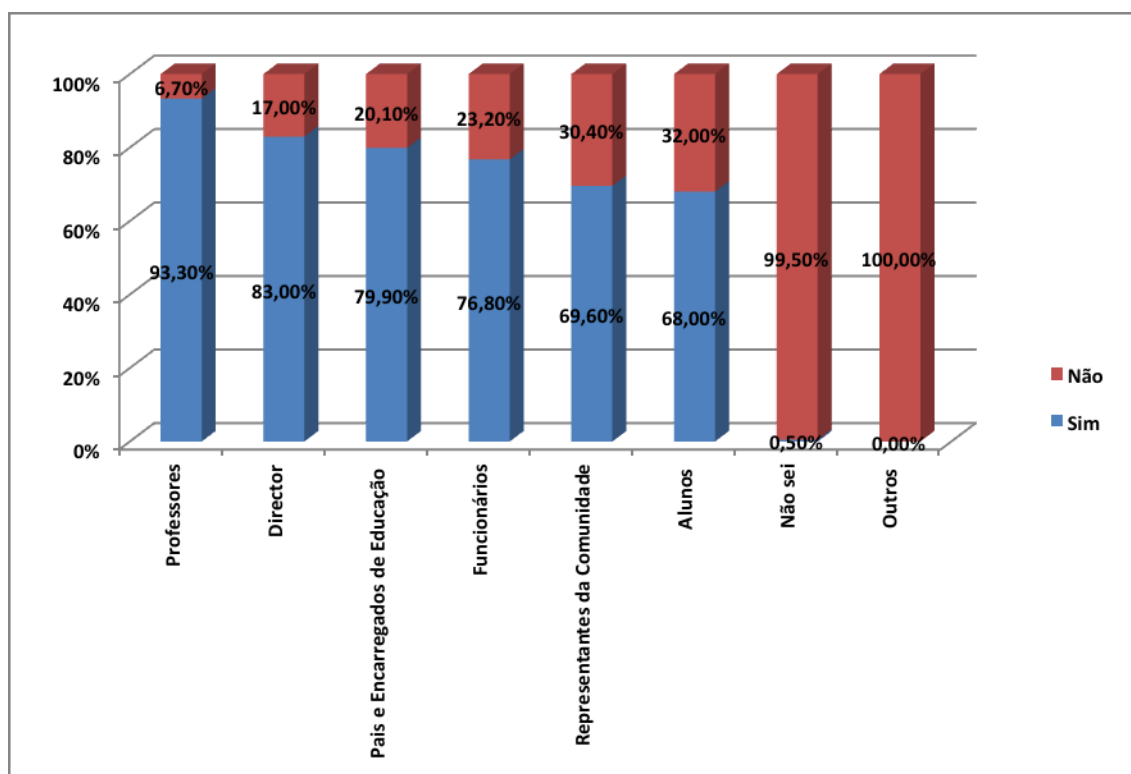


Figura 12: Elementos que deveriam participar na elaboração do Projeto Educativo

Relativamente ao segundo objetivo do trabalho, **Analisar a participação dos professores na conceção, execução e avaliação do Projeto Educativo de Escola**, procedeu-se à análise de um conjunto de questões:

- Participação dos professores no Projeto Educativo (Motivos de Participação e Não participação)
- Formas de Participação
- Consulta de Projetos Educativos de outras instituições escolares
- Modos de realização de diagnóstico de necessidades
- Classificação do grau de importância na participação no PE

Assim, no que se refere à participação dos professores na elaboração e/ou reformulação do Projeto Educativo, de acordo com a tabela 6, podemos observar que um número muito elevado de professores não participa ($n=145$, 74.7%), sendo que apenas 49 (25.3%) o fazem.

Quanto aos motivos da sua participação, retira-se da mesma tabela que um número superior revela que o faz por considerar que a sua participação poderá refletir-se na dinâmica escolar (n=14, 28.6%), seguindo-se em número muito semelhante, os que participam por considerarem que o mesmo se reflete na ação pedagógica (n=13, 26.5%) e também por estarem a responder a um pedido (n=12, 24.5%). Apenas 2 (4.1%) apontam outros motivos e 8 (16.3%) não respondem à questão.

Tabela 6: Resultados relativos à participação dos professores no Projeto Educativo e respetivos motivos

Participação na Elaboração de Projeto Educativo	N	%
Sim	49	25,3
Não	145	74,7
Total	194	100,0
Motivo da participação	N	%
Responder a Pedido	12	24,5%
Considerar que a participação no PE reflete-se na	14	28,6%
Considerar que P.E. se reflete na ação pedagógica	13	26,5%
Outro	2	4,1%
Não responde	8	16,3%
Total	49	100.0%

De acordo com a figura 13, verifica-se que dos 49 professores que participaram no Projeto Educativo uma proporção superior refere que o fez através da emissão de pareceres sobre propostas apresentadas pelos responsáveis da sua conceção (24/49, 49.0%), seguindo os que participaram na caracterização da situação da escola (14/49, 28.6%), os que participaram no grupo responsável pelo PE (13/49, 26.5%), os que participaram em todas as etapas de construção do projeto (9/49, 18.4%), que colaboraram na planificação das etapas de implementação (8/49, 16.3%) e por fim os que participaram de outras formas (3/49, 6.10%).

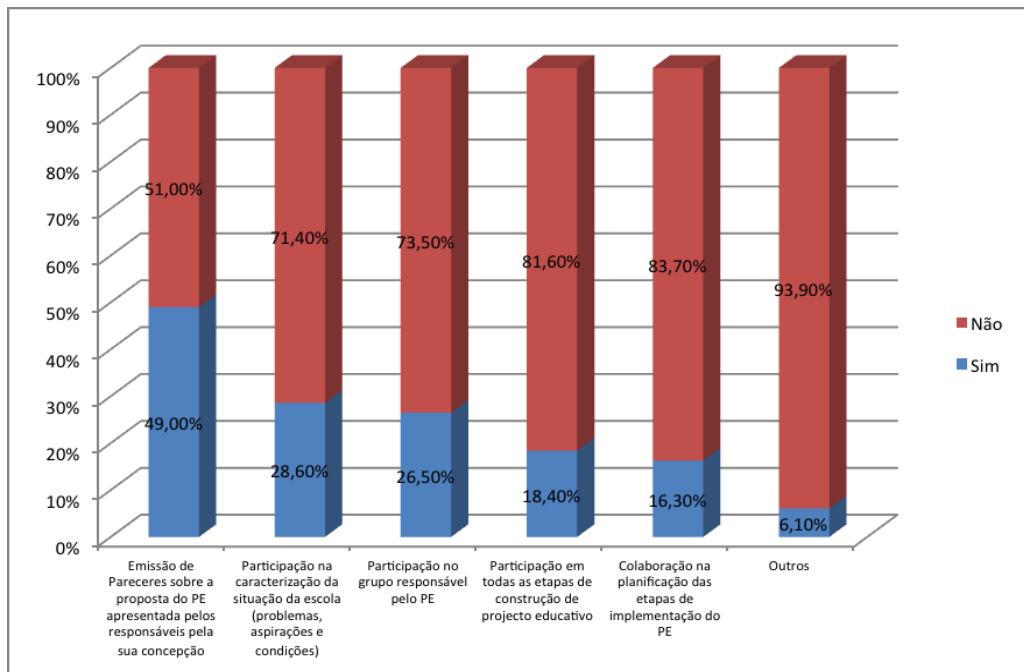


Figura 13: Modos de Participação na elaboração Projeto Educativo de Escola

Na figura 14, encontram-se expostos os resultados obtidos do conjunto de professores que referem ter participado no Projeto Educativo através do recurso a Projetos Educativos de outras escolas. A maioria das respostas obtidas é positiva (19/49, 38.8%), ainda que um número muito próximo responda negativamente (16/49, 32.7%). Um número ainda mais reduzido desconhece essa informação (14/49, 28.6%).

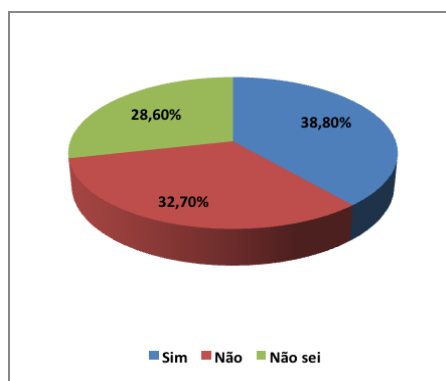


Figura 14: Consulta de Projetos Educativos de outras escolas

Quanto ao modo como os professores consideram que foi realizado o diagnóstico de necessidades, uma proporção superior (34/49, 69.4%) afirma ter sido por observação direta, seguindo-se os que mencionam ter sido por recurso a inquéritos à comunidade educativa (23/49, 46.9%), análise do processo individual dos alunos (22/49, 44.9%), reuniões (com os encarregados de educação (32/49, 34.7%) e, por fim, através de informações disponibilizadas aos pais pela Junta de Freguesia (7/49, 14.3%) (Figura 15).

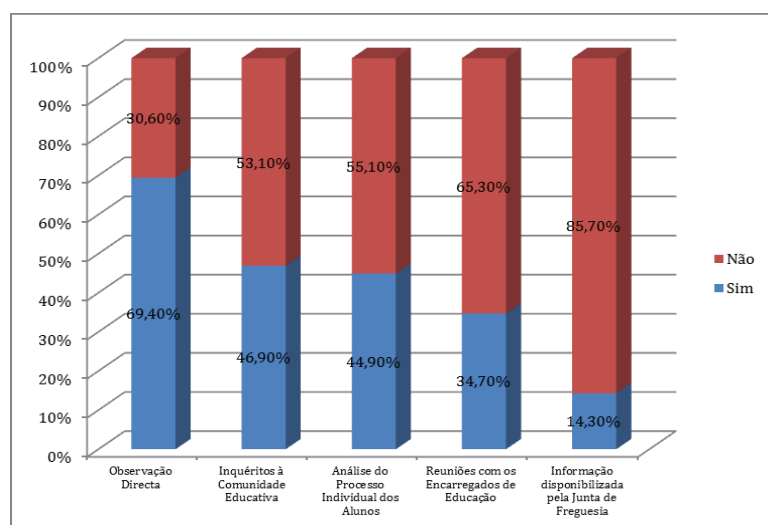


Figura 15: Modos de realização de diagnóstico de necessidades

Quanto aos motivos que levaram os professores a não participar, a maioria afirma que não fazia parte do corpo docente (63/145, 43.4%), seguindo-se os que referem que o Projeto Educativo ficou a cargo de um grupo de trabalho (58/145, 40.0%), por não terem sido solicitados (36/145, 24.8%), por considerarem que não possuem conhecimentos suficientes (4/145, 2.8%) e por considerarem que a elaboração não é da sua competência (2/145, 1.4%). Nenhum professor aponta como motivo para a não participação na elaboração no Projeto Educativo o facto de ter considerado a metodologia adoptada desadequada (Figura 16).

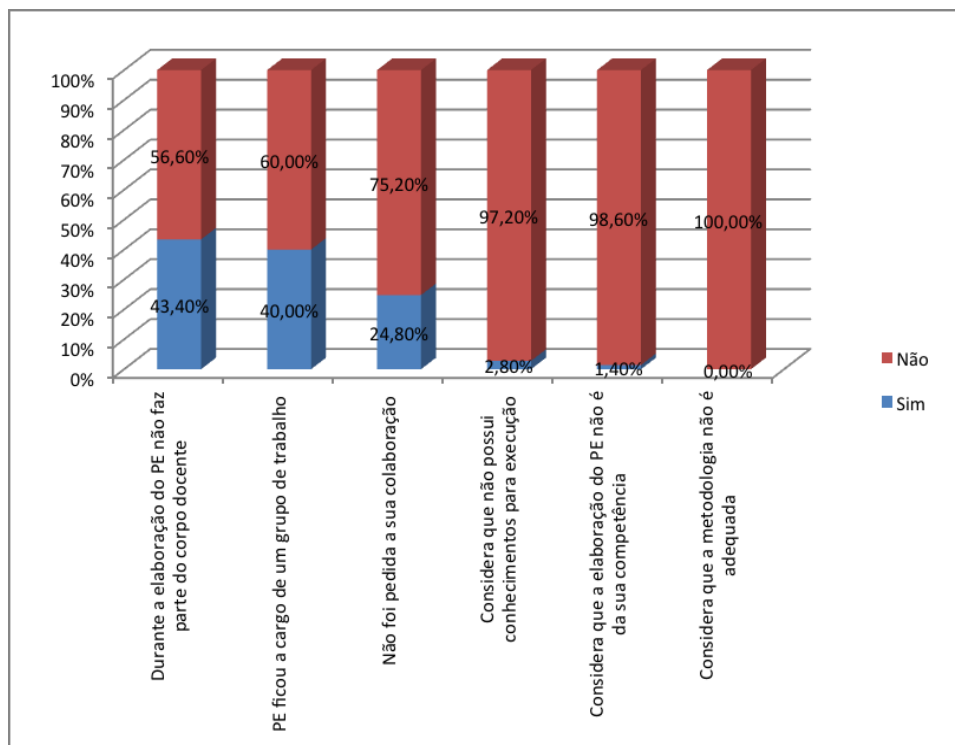


Figura 16: Motivos para a não participação no Projeto Educativo

Relativamente à importância dada por cada docente na elaboração do Projeto Educativo de Escola, podemos verificar que um número superior de professores considera importante a sua participação no Projeto Educativo de Escola ($n=125$, 64.4%). Os resultados médios ($M=2.75$) e medianos obtidos ($Md=3.00$) também se apresentam elevados tendo em conta uma escala de 1 a 4 valores indicando uma tendência para uma forte concordância dos professores em relação à importância da sua participação (Tabela 7).

Tabela 7: Resultados relativos à importância da participação no Projeto Educativo de Escola

Importância da Participação no Projeto Educativo da Escola	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Não responde	N	M	Md
		17 (8.8%)	28 (14.4%)	125 (64.4%)	16 (8.2%)	8 (4.1%)	86	0.75

10.3. CRUZAMENTO DE DADOS – RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

Com o terceiro objetivo pretende-se **Estudar os conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo em função do sexo, situação profissional, tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/investigação sobre Projetos Educativos.**

Para este efeito foi selecionado um conjunto de questões relevantes para responder a este objetivo:

- Conhecimento das principais etapas de desenvolvimento do PEE;
- Conhecimento dos principais documentos que operacionalizam o PEE;
- Perceções dos professores sobre o PEE.

Neste sentido, podemos começar por constatar, da tabela 8, que a proporção de indivíduos que responde corretamente à ordenação das etapas do Projeto Educativo é significativamente superior nos homens (12/38, 31.6%) do que nas mulheres (14/156, 9.0%), uma vez que a associação verificada entre o conhecimento das etapas de construção do PE e o sexo é significativa ($\chi^2=13.453$, $p<.05$).

Quanto à associação entre a situação profissional dos professores ($\chi^2=5.028$, $p>=.05$), tempo de serviço ($\chi^2=.678$, $p>=.05$) e tempo no agrupamento ($\chi^2=2.543$, $p>=.05$), a mesma não se apresenta significativa sendo a proporção de respostas corretas e erradas no conhecimento das etapas de

desenvolvimento do Projeto Educativo muito semelhante entre os vários tipos de situação profissional, tempo de serviço e tempo no agrupamento.

Podemos dizer ainda que a proporção de respostas corretas sobre o conhecimento das etapas de desenvolvimento do Projeto Educativo dos professores contratados (9/55, 16.4%), assim como dos professores que têm menos de 9 anos de serviço (8/46, 17.4%) e aqueles cuja permanência no agrupamento varia entre 2 a 4 anos (9/54, 16.7%), não manifesta superioridade estatística significativa.

Quanto à realização de formação em Projetos Educativos, esta não está significativamente relacionada com o conhecimento que os professores têm sobre as várias etapas da construção do PE ($\chi^2=.041$, $p>=.05$).

Por outro lado, verifica-se uma diferença significativa entre a proporção de professores que refere ter pesquisado informações sobre Projetos Educativos (13/152, 8.6%) e os que não pesquisaram (13/36, 36.1%) ($\chi^2=18.546$, $p<.05$). Neste caso, a proporção de professores que organiza corretamente as etapas de construção do Projeto Educativo é superior no caso dos docentes que não fizeram qualquer tipo de pesquisa.

Tabela 8: Frequência de respostas certas e erradas relativas às etapas de construção de um Projeto Educativo por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento (Teste Qui-Quadrado)

Sexo	Conhecimento das etapas da construção do PE		Total	X ²	p
	Certo	Errado			
	N (%)	N (%)			
Feminino	14 (9.0%)	137 (91.0%)	156 (100.0%)	13.453.001	
Masculino	12 (31.6%)	26 (68.4%)	38 (100.0%)		
Situação Profissional	N (%)	N (%)	Total	X ²	p
Contratado	9 (16.4%)	43 (83.6%)	55 (100.0%)	5.05	0.08
Professor do Quadro de Zona	7 (24.1%)	22 (75.9%)	29 (100.0%)		
Professor do Quadro Permanente	10 (9.1%)	98 (90.9%)	110 (100.0%)		
Tempo de Serviço	N (%)	N (%)	Total	X ²	P
Menos de 9 anos	8 (17.4%)	38 (82.6%)	46 (100.0%)	0.82	0.66
Entre 10 a 20 anos	11 (12.2%)	76 (87.8%)	90 (100.0%)		
Mais de 21 anos	7 (12.1%)	49 (87.9%)	58 (100.0%)		
Tempo no Agrupamento	N (%)	N (%)	N (%)	X ²	P
Menos de 2 anos	6 (16.2%)	31 (83.8%)	37 (100.0%)	2.42	0.48
Entre 2 a 4 anos	9 (16.7%)	45 (83.3%)	54 (100.0%)		
Entre 5 a 8 anos	8 (15.1%)	45 (84.9%)	53 (100.0%)		
Realização de Formação	N (%)	N (%)	N (%)	X ²	p
Sim	8(14.3%)	48 (85.7%)	56 (100.0%)	0.05	0.82
Não	18 (13.0%)	120 (87.0%)	138(100.0%)		
Leitura/Pesquisa de Informação	N (%)	N (%)	N (%)	X	p
Sim	13 (8.6%)	139 (91.4%)	152 (100.0%)	18.54	0.00
Não	13 (36.1%)	23 (63.9%)	36 (100.0%)		

Analisando os resultados por sexo, situação profissional, tempo de serviço e tempo no agrupamento, podemos verificar, de acordo com a tabela 9, que não existe associação estatisticamente significativa entre o conhecimento dos documentos com o sexo ($x^2=.208$, $p>=.05$), situação profissional ($x^2=.286$, $p>=.05$), tempo de serviço ($x^2=.084$, $p>=.05$) e tempo no agrupamento ($x^2=.543$, $p>=.05$).

Também se procurou verificar se a associação entre o conhecimento dos documentos e a realização anterior de formação em Projetos Educativos se apresentava significativa, sendo que tal não se verificou ($x^2=.962$, $p>=.05$).

A mesma falta de relação verifica-se entre o conhecimento dos documentos que operacionalizam o Projeto Educativo e a leitura/pesquisa de informação relativa ao tema ($x^2=1.901$, $p>=.05$).

Tabela 9: Frequência de respostas certas ou erradas relativa à questão sobre os documentos essenciais para a elaboração de um Projeto Educativo de Escola por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento

Sexo	Conhecimento dos Documentos			Total	χ^2	p
	Certo	Errado				
	N (%)	N (%)	N (%)			
Feminino	86 (77.5%)	25 (22.5%)	111 (100.0%)	0,21	0.81	
Masculino	26 (81.2%)	6 (18.8%)	32 (100.0%)			
<i>Situação Profissional</i>						
Contratado	31 (75.6%)	10 (24.4%)	41 (100.0%)	0.28	0.87	
Professor do Quadro de Zona	17 (81.0%)	4 (19.0%)	21 (100.0%)			
Professor Quadro Permanente	64 (79.0%)	17 (21.0%)	81 (100.0%)			
<i>Tempo de Serviço</i>						
Menos de 9 anos	30 (76.9%)	9 (23.1%)	39 (100.0%)	0.08	0.96	
Entre 10 a 20 anos	47 (78.3%)	13 (21.7%)	60 (100.0%)			
Mais de 21 anos	35 (79.5%)	9 (20.5%)	44 (100.0%)			
<i>Tempo no Agrupamento</i>						
Menos de 2 anos	20 (76,9%)	6 (23.1%)	26 (100.0%)	0.54	0.91	
Entre 2 a 4 anos	34 (79,1%)	9 (20.9%)	43 (100.0%)			
Entre 5 a 8 anos	29 (76.3%)	9 (23.7%)	38 (100.0%)			
Mais de 8 anos	29 (82.9%)	6 (17.1%)	35 (100.0%)			
<i>Realização de formação</i>						
Sim	33 (73.3%)	12(26.7%)	45 (100.0%)	.096	0.38	
Não	79(80.6%)	19(19.4%)	98 (100.0%)			
<i>Leitura/Pesquisa de Informação</i>						
Sim	95 (80.5%)	23 (19.5%)	118 (100.0%)	1.90	0.19	
Não	17 (68.0%)	8 (32.0%)	25 (100.0%)			

Analisando os resultados obtidos por sexo, situação profissional, tempo de serviço e tempo no agrupamento em relação às percepções dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola nota-se, de acordo com a tabela 10, que:

- Os homens concordam mais que as mulheres quando se afirma que o Projeto Educativo é uma moda pedagógica que deriva de uma imposição legal, sendo a diferença significativa ($U=2227.50$, $p<.05$). Nas restantes questões, o nível de concordância mantém-se muito próximo dado a ausência de diferenças significativas ($p>=.05$).
- Também existem diferenças significativas no grau de importância atribuído pelos professores em diferentes situações profissionais relativamente ao facto do Projeto Educativo ser uma moda pedagógica

que deriva de uma imposição legal ($\chi^2=6.305$, $p<.05$), notando-se assim que os professores do Quadro de Zona Pedagógica concordam mais com este aspeto sendo a diferença obtida de acordo com o teste Post Hoc de Tukey significativa em relação apenas ao grupo de professores do Quadro de Agrupamento ($p=.034$). Nas restantes questões, as diferenças não se revelam significativas entre os vários tipos de situação profissional.

- Quanto ao tempo de serviço, os resultados não se revelam significativos nas várias questões analisadas, mantendo-se o nível de importância atribuído pelos professores, com mais ou menos tempo de serviço, muito semelhante.

- A mesma conclusão se pode retirar da relação entre o tempo que os professores estão no agrupamento e a concordância com os vários aspetos avaliados.

- No que se refere à associação com a formação profissional, esta também não se revela significativa com nenhum dos vários aspetos relativos as percepções dos professores sobre o PE.

- A mesma ausência de diferenças significativas nos vários aspetos se verifica em função da leitura/pesquisa ou não de informação sobre os PE.

Tabela 10: Resultados relativos às percepções dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola

<i>Sexo</i>		<i>III8a</i>	<i>III8b</i>	<i>III8c</i>	<i>III8d</i>
Feminino	N	155	156	155	154
	M	2,98	4,26	3,85	3,49
	Md	3,00	4,00	4,00	4,00
	MR	92.37	97.21	93.71	95.20
Masculino	N	38	38	38	38
	M	3,58	4,34	4,08	3,63
	Md	4,00	4,00	4,00	4,00
	MR	115.88	98.71	110.41	101,78
U		2227.50	2918.00	2435.00	2725.00
P		0.01	0.86	0.07	0.48
<i>Situação Profissional</i>		<i>III8a</i>	<i>III8b</i>	<i>III8c</i>	<i>III8d</i>
Contratado	N	55	55	55	55
	M	3,15	4,22	3,84	3,51
	Md	4,00	4,00	4,00	4,00
	MR	99.22	86.63	93.60	96.07
Professor do Quadro Zona Pedagógica	N	28	29	29	28
	M	3,68	4,28	3,76	3,36
	Md	4,00	4,00	4,00	4,00
	MR	118.93	101.66	91.05	88.80
Professor Quadro de Agrupamento	N	110	110	109	109
	M	2,93	4,31	3,96	3,57
	Md	3,00	4,50	4,00	4,00
	MR	90.31	101.84	100.30	98.69
X ² kw		6.305	3.556	1.096	.810
P		0.04	0.16	0.57	0.67
<i>Tempo de Serviço</i>		<i>III8a</i>	<i>III8b</i>	<i>III8c</i>	<i>III8d</i>
Menos de 9 anos	N	46	46	46	46
	M	3,13	4,24	3,85	3,48
	Md	3,00	4,00	4,00	4,00
	MR	98.78	88.49	92.13	95.93
Entre 10 a 20 anos	N	89	90	89	88
	M	3,27	4,18	3,88	3,52
	Md	4,00	4,00	4,00	4,00
	MR	102.93	93.78	95.52	95.82
Mais de 21 anos	N	58	58	58	58
	M	2,81	4,47	3,97	3,55
	Md	3,00	5,00	4,00	4,00
	MR	86.48	110.41	103.14	97.97
X ² kw		3.275	5.741	1.336	0.07
P		0.19	0.06	0.51	0.97

Tabela 10: Resultados relativos às percepções dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola (continuação)

Tempo no Agrupamento		III8a	III8b	III8c	III8d
Menos de 2 anos	N	39	39	39	39
	M	3,26	4,08	3,62	3,33
	Md	4,00	4,00	4,00	4,00
	MR	103.59	81.78	80.36	88.00
Entre 2 a 4 anos	N	54	55	55	54
	M	2,96	4,31	4,00	3,63
	Md	3,00	4,00	4,00	4,00
	MR	91.34	96.35	100.97	101.85
Entre 5 a 8 anos	N	53	53	52	52
	M	3,08	4,43	4,12	3,77
	Md	3,00	5,00	4,00	4,00
	MR	95.91	106.02	108.78	108.54
Mais de 8 anos	N	46	46	46	46
	M	3,13	4,24	3,76	3,26
	Md	3,50	5,00	4,00	4,00
	MR	97.23	100.29	90.96	81.74
X ² kw		1.174	5.486	7.963	8.153
P		0.76	0.14	0.05	0.04
Realização de Formação		III8a	III8b	III8c	III8d
Sim	N	55	56	55	54
	M	2.78	4.43	4.00	3.76
	Md	3.00	5.00	4.00	4.00
	MR	85.81	108.17	103.89	107.89
Não	N	138	138	138	138
	M	3.22	4.22	3.86	3.43
	Md	3.50	4.00	4.00	4.00
	MR	101.46	93.17	94.25	92.04
U		3179.50	3266.50	3416.50	3111.00
P		0.07	0.06	0.23	0.06
Leitura/Pesquisa de Informação		III8a	III8b	III8c	III8d
Sim	N	155	156	155	154
	M	3.03	4.29	3.89	3.53
	Md	3.00	4.00	4.00	4.00
	MR	94.18	98.05	95.97	96.36
Não	N	37	37	37	37
	M	3.38	4.27	3.92	3.46
	Md	3.00	4.00	4.00	4.00
	MR	106.20	92.58	98.70	94.50
U		2508.50	2722.50	2786.00	2793.50
P		0.23	0.55	0.77	0.84

Num quarto objetivo procurou-se **Refletir sobre a participação dos professores em função do sexo, situação profissional e tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/investigação sobre Projetos Educativos**, tendo-se analisado para tal estas diferenças ao nível do grau de importância atribuído pelos professores ao PE.

Assim, quanto à existência de diferenças entre sexos ao nível do grau de importância conferido à participação no Projeto Educativo pelos professores, as mesmas não se revelam significativas ($\chi^2_{kw}=2351$, $p \geq 0.05$), o mesmo se verificando em relação à Situação Profissional ($\chi^2_{kw}=3.321$, $p \geq 0.05$), ao tempo de serviço como professor ($\chi^2_{kw}=1.118$, $p \geq 0.05$), à permanência como professor no agrupamento ($\chi^2_{kw}=3.788$, $p \geq 0.05$), realização ou não de ações de formação ($U=3465.00$, $p \geq 0.05$) e a leitura/pesquisa ou não de informação relevante sobre o assunto ($U=2603.00$, $p \geq 0.05$) (Tabela 11).

Tabela 11: Importância da Participação no Projeto Educativo da Escola por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento

Sexo		Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola	
Feminino	N		148
	M		2.72
	Md		3.00
	MR		91.60
Masculino	N		38
	M		2.89
	Md		3.00
	MR		100.89
U			2531.00
P			0.25
Situação Profissional		Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola	
Contratado	N		52
	M		2.69
	Md		3.00
	MR		91.27
Professor do Quadro Zona Pedagógica	N		25
	M		2.76
	Md		3.00
	MR		91.32
Professor Quadro Permanente	N		109
	M		2.78
	Md		3.00
	MR		95.06
X ² kw			0.32
P			0.85
Tempo de Serviço		Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola	
Menos de 9 anos	N		43
	M		2.79
	Md		3.00
	MR		95.48
Entre 10 a 20 anos	N		86
	M		2.73
	Md		3.00
	MR		93.19
Mais de 21 anos	N		57
	M		2.75
	Md		3.00
	MR		92.47
X ² kw			0.11
P			0.94

Tabela 11: Importância da Participação no Projeto Educativo da Escola por Sexo, Situação Profissional, Tempo de Serviço e Tempo no Agrupamento (continuação)

<i>Tempo no Agrupamento</i>		<i>Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola</i>	
Menos de 2 anos	N		33
	M		2.58
	Md		3.00
	MR		82.82
Entre 2 a 4 anos	N		54
	M		2.69
	Md		3.00
	MR		89.19
Entre 5 a 8 anos	N		53
	M		2.83
	Md		3.00
	MR		96.83
Mais de 8 anos	N		45
	M		2.87
	Md		3.00
	MR		100.53
X ² kw			3.788
P			0.29
<i>Realização de Formação</i>		<i>Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola</i>	
Sim	N		54
	M		2.70
	Md		3.00
	MR		91.67
Não	N		132
	M		2.77
	Md		3.00
	MR		94.25
U			3465.00
P			0.72
<i>Leitura/Pesquisa de Informação</i>		<i>Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola</i>	
Sim	N		149
	M		2.74
	Md		3.00
	MR		92.47
Não	N		36
	M		2.81
	Md		3.00
	MR		95.16
U			2603.00
P			0.74

Por fim, no quinto e último objetivo do estudo, procurou-se **Verificar se existe relação entre a percepção e os conhecimentos dos professores com o seu grau de participação no Projeto Educativo.**

Deste modo, compararam-se os resultados obtidos sobre o grau de importância atribuído por cada professor à sua participação no Projeto Educativo em função do conhecimento das principais etapas do seu processo de elaboração e também em relação ao conhecimento dos principais documentos que o operacionalizam.

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores que conhecem as etapas de construção do Projeto Educativo e os que não conhecem ($U=32.00$, $p<.05$), sendo que estes últimos são os que consideram a sua participação importante.

Quanto ao conhecimento dos documentos que operacionalizam o Projeto Educativo, este não se encontra relacionado com a importância atribuída ao PE.

Tabela 12: Relação entre o conhecimento das principais etapas do processo de construção do PE e a importância da participação no mesmo

Conhecimento das principais etapas do processo de construção de um PE		<i>Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola</i>	
Sim	N		25
	M		2.92
	Md		3.00
	MR		10.50
Não	N		161
	M		2.73
	Md		3.00
	MR		29.88
U			32.00
P			0.01
Conhecimento dos principais documentos		<i>Importância da Participação no Projeto Educativo de Escola</i>	
Sim	N		108
	M		2.81
	Md		3.00
	MR		68.98
Não	N		31
	M		2.90
	Md		3.00
	MR		73.56
U			1563.50
p			0.49

CAPÍTULO 11: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

11.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto serão discutidos os principais resultados obtidos que permitam uma melhor compreensão da problemática em estudo.

O perfil da nossa amostra é constituído por professores predominantemente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 34 e os 44 anos e licenciados.

Segundo vários autores (Margalha, 2009; Silva, 2000), o elevado número de elementos do sexo feminino na educação resulta da emergência e desenvolvimento do mercado económico capitalista que teve lugar no final do século XIX e início do século XX.

A alteração na estrutura de ocupação do mercado de trabalho levou os homens abandonar o ensino para se dedicarem a profissões mais rentáveis, o que favoreceu a entrada das mulheres na educação.

O processo de escolarização contribuiu também para aumento da taxa do sexo feminino no ensino, porque com o crescente número de matrículas houve necessidade de contratar mais professores e reduzir os salários, situação que os homens não estavam dispostos a assumir.

Outra das razões que explicam o processo de feminização prende-se com o facto de a sociedade atribuir à mulher características femininas como amor, cuidado e zelo materno, que uma vez exercidas na esfera privada se podiam estender à vida pública.

Do grupo de professores inquiridos, a grande maioria exerce a sua profissão há pelo menos dez anos e pertence ao quadro de agrupamento.

Esta estabilidade do corpo docente fica a dever-se aos novos mecanismos normativos, como o Decreto-Lei n.º 35/2003 e o Decreto-Lei n.º 51/2009, ambos datados de 27 de fevereiro, que procuraram levar a cabo uma política que visava, entre outros objetivos, “promover a estabilidade do corpo docente nas escolas e o regular funcionamento de cada ano letivo.” (Decreto-Lei 35/2003)

Um dos objetivos específicos do presente estudo foi **Perceber quais as percepções/conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo de Escola.**

Neste sentido, os resultados indicam que um número muito reduzido de professores recebeu formação através da frequência de ações de formação. Um número bastante elevado de professores não realizou ações de formação devido à escassez de oferta.

Estes resultados levaram-nos a pesquisar o plano de formação dos dois centros de formação pertencentes à região do Porto, Centro de Formação do Porto Ocidental e Centro de Formação Guilhermina Suggia e a constatar que, neste último, se desenvolveu uma ação de formação, no ano de 2011, intitulada “A construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo de Agrupamento, Projetos Curriculares de Escola e Curriculares de Turma: Dinâmicas Educativas e Formativas.”

Contudo, após contato telefónico, foi-nos informado que esta ação de formação foi de carácter gratuito e teve um número limitado de vinte vagas, confirmando-se deste modo o motivo apontado pelos professores para a sua não realização.

A escassez de oferta das formações poderá também prender-se com o facto de a formação contínua ter deixado de ser imposta pela administração como um pré-requisito para a progressão na carreira, através do sistema de créditos, como estava reconhecido na Lei de Bases do Sistema Educativo e, posteriormente, regulamentado no Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, levando a uma menor procura e conseqüentemente a uma diminuição da sua frequência.

A leitura e a pesquisa de informação sobre Projetos Educativos foi também outro aspeto analisado para compreender melhor os conhecimentos que os professores têm sobre Projetos Educativos. Os resultados obtidos apontam para um número bastante elevado de professores que confirma ter pesquisado sobre o tema, o que poderá indiciar a existência de muitas dúvidas que necessitam de ser esclarecidas ou a consciencialização de que estar bem documentado facilita a sua participação na tomada de decisões e no decorrer do processo de elaboração do Projeto Educativo.

No entanto, apesar de terem pesquisado algumas informações sobre o Projeto Educativo de Escola, os professores desconhecem se o Ministério da Educação elaborou algum documento orientador para a elaboração do mesmo.

Após uma pesquisa alargada encontramos um documento editado pela Unidade de Acompanhamento do Regime de Autonomia, Administração e Gestão da Escola intitulado Projeto Educativo, do Ministério da Educação, onde se sugere uma possível metodologia de desenvolvimento do projeto.

Procedeu-se também à análise dos conhecimentos e perceções dos professores em relação ao Projeto Educativo de Escola. A análise das questões selecionadas para a compreensão deste aspeto permitiu verificar que grande parte dos professores associa a sua elaboração à necessidade de identidade da escola em detrimento de uma imposição legal, que é apontada por um número mais reduzido.

Esta opinião manifestada pelos professores é o reconhecimento de que o Projeto Educativo realça as características que distinguem a organização escolar e de que elas são o reflexo dessa identidade, que vai sendo construída no meio em que a escola se insere, com os elementos que a compõem e na articulação com outras instituições, segundo as suas necessidades, crenças e valores.

Verificou-se ainda que um número bastante elevado de professores considera que no seu agrupamento vigora o Projeto de Escola Democrático, resultados que nos levaram a levantar a seguinte questão: Se o Projeto de Escola Democrático é o que se encontra em vigor na maioria dos agrupamentos e se a sua elaboração se faz através de um processo participativo em prol de um conjunto de objetivos traçados, como é que participaram um número reduzido de professores na sua elaboração?

Guerra (2001), ao refletir sobre o Projeto de Escola Democrático, responde a esta questão:

Para que este Projeto seja real, e não simplesmente formal, é preciso que se alterem as condições organizativas. É necessário que haja equipas coesas e estáveis, tempo suficiente para diálogo e análise, e uma conceção da instituição como comunidade e não como uma amálgama de indivíduos isolados (p. 91).

É relevante salientar que os professores na sua maioria não encaram o Projeto Educativo de Escola como padronizado e repetitivo ao longo dos anos dado o número reduzido que o considera como um Projeto Mosaico.

Relativamente aos aspetos que os professores consideram estar na origem das dificuldades sentidas durante a elaboração do Projeto Educativo, estes salientaram a organização do sistema escolar, o que se torna um paradoxo tendo em conta que os mesmos referiram como principais alterações ocorridas após a implementação do Projeto Educativo o desenvolvimento de um maior sentido de organização e responsabilidade.

Através destes dados, constatámos que o Projeto Educativo constituiu um alicerce de mudança no quadro da estrutura organizativa das escolas e que a necessidade de resolver os problemas detetados, terá obrigado ao desenvolvimento de uma metodologia e à definição de estratégias que tornaram possível superar muitos dos constrangimentos iniciais.

Outro dos aspetos mais referidos como obstáculo à implementação do Projeto Educativo foi a existência de demasiada burocracia e ainda a falta de recursos humanos e técnicos.

O elevado número de professores que não respondeu, quer às principais mudanças verificadas após a implementação do Projeto Educativo, quer às principais dificuldades sentidas na elaboração do mesmo é bastante relevante e evidencia algum desconhecimento nesta matéria que poderá resultar da falta de empenhamento e envolvimento dos docentes ou pelo facto de o Projeto Educativo ter sido elaborado por um número mais restrito de participantes.

No entanto, os professores que responderam apontaram como uma das principais mudanças um maior envolvimento e participação da comunidade educativa, maior sucesso escolar e a existência de um conjunto de atividades mais práticas e diversificadas.

Estes aspetos demonstram um grande interesse da comunidade escolar na mudança do sistema educativo e na adoção de medidas positivas e construtivas de melhoria contínua. Note-se que todos estes aspetos já foram referidos por Azevedo *et al.* (2011) que aponta como os principais elementos que devem constar de um Projeto Educativo a organização escolar, o estabelecimento de redes, parcerias e protocolos, a oferta de atividades, áreas

e modalidades de qualificação adequadas, assim como de estratégias de monitorização, avaliação, comunicação e divulgação dos projetos.

Prosseguindo no âmbito da compreensão, nomeadamente quanto ao modo como os professores percecionam os Projetos Educativos de Escola, foram apontadas como principais finalidades: o envolvimento com a comunidade educativa (e.g aproximar a escola à comunidade, desenvolver e orientar atividades e ações inovadoras) e a resolução de problemas escolares.

Estes resultados evidenciam que os professores têm consciência de que a comunidade escolar e a comunidade educativa terão de conviver num clima de interdependência e influência recíproca e que terá de haver uma maior participação e novas formas de responsabilização dos membros da organização (representados na Assembleia de Escola) de modo a dar resposta aos problemas identificados, só possível pela avaliação e controlo da execução do Projeto Educativo da Escola.

A análise dos conhecimentos relativos às etapas da construção de um Projeto Educativo de Escola revelou que um número bastante elevado de professores não compreende como se estrutura adequadamente este tipo de projeto. Contudo, é importante referir que determinadas questões poderão ser suscetíveis de alguma dúvida e confusão, como por exemplo a divulgação e revisão do projeto. A análise mais específica das respostas a esta questão revela que um número razoável de professores troca a ordem destas duas etapas, desconhecendo se esta etapa se realiza antes ou depois de o Projeto ser implementado.

Outro dos aspetos explorados relativo ao conhecimento que os professores têm sobre o Projeto Educativo prende-se com o tipo de documentos que contribui para a sua operacionalização. Neste âmbito, um número bastante elevado de professores aponta corretamente pelo menos dois documentos considerados válidos.

No entanto, os documentos mais valorizados foram o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Turma.

A referência ao Plano Anual de Atividades poderá ficar a dever-se ao facto de este ser um documento de planeamento com o qual os professores

estão mais familiarizados dado ser o instrumento que se encontra mais próximo da determinação do processo educativo quotidiano.

Nele estão contemplados os objetivos “as estratégias, meios e recursos para os implementar” (Carvalho & Diogo, 2001, p. 109).

A referência ao Projeto Curricular de Turma poderá prender-se com o facto de este constituir um instrumento “a partir do qual, o programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola e o professor, a nível de aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção.” (Zabalza, 2003, p. 47).

Consideramos que os professores, trabalhando em monodocência no 1.º ciclo, ao serem confrontados com novas dificuldades resultantes da massificação da educação, sentem-se sujeitos ativos na estruturação e operacionalização de todo o processo que vise promover o sucesso educativo, através da materialização do Plano Anual de Atividades e do Projeto Curricular de Turma.

As respostas obtidas na questão número oito, associada ao conhecimento sobre o Projeto Educativo, revelam que os professores, na sua grande maioria, concordam com o facto de este documento ser o elemento orientador da política educativa da escola, que favorece a emergência de uma cultura de participação e que contribui para a construção de novas formas de exercício da autonomia.

A opinião obtida reforça alguns pressupostos teóricos delineados por autores como Formosinho (1999) e Alves (2003) que encaram o Projeto Educativo como um instrumento organizacional que resulta da vontade coletiva da escola comunidade educativa, um documento que dá sentido útil à corporização operativa da autonomia da escola comunidade, que orienta a ação educativa, que esclarece o porquê e para quê das atividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação critica e criativa, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores relevantes e responsáveis pela consecução dos objetivos da escola.

Na questão relativa aos elementos que participaram na conceção do Projeto Educativo, foi notório que um número bastante significativo de

professores respondeu que foram os próprios professores a participar. Referiram ainda como pouco frequente a participação dos pais/encarregados de educação, dos representantes da comunidade e dos funcionários e apontaram como minoritária a participação dos alunos.

Para confirmarmos se esta situação era recorrente, procedemos à análise de vários estudos já realizados (Grade, 2008; Pereira, 2006; Esteves, 2003) e comprovamos que também nos resultados obtidos a comunidade-educativa não participa como parceira e codecisora na construção do Projeto Educativo de Escola, o que revela que existe alguma resistência face à mudança e que predomina uma cultura de individualismo, tão característica da classe docente.

Porém, importa ressaltar que quando questionados sobre quais os elementos que deveriam participar na elaboração do Projeto Educativo, a grande maioria dos professores reconheceu a importância de uma cultura de colaboração e partilha entre todos os cogestores da escola (professores, alunos, pais/encarregados de educação, funcionários e representantes da comunidade)

No segundo objetivo, em que se pretende **Analisar a participação dos professores na conceção, execução e avaliação do Projeto Educativo de Escola**, verifica-se que em relação à participação dos professores na elaboração dos Projetos Educativos apenas um número reduzido respondeu afirmativamente.

Os docentes que referem ter participado afirmam, na sua maioria, tê-lo feito por poder contribuir para a dinâmica da comunidade escolar e por considerarem que a sua participação influencia a sua ação pedagógica, o que reflete mais uma vez o interesse dos professores pela comunidade escolar e pelos aspetos inerentes à mesma.

O exercício da participação dos professores realizou-se através da emissão de pareceres sobre a proposta apresentada pelos responsáveis da sua conceção, possivelmente de um modo mais crítico e construtivo, no sentido de o melhorar.

O mesmo grupo de professores referiu, na sua maioria, que para elaborar o Projeto Educativo recorreu a Projetos Educativos de outras escolas. Um

número mais baixo, mas não muito inferior, responde negativamente ou revela desconhecimento sobre a utilização de outros projetos.

Esta atitude poderá significar que a falta de diretrizes na sua elaboração tenha suscitado muitas dúvidas e ter-se-á sentido necessidade de recorrer a Projetos Educativos já delineados e proceder à sua adaptação.

Por outro lado, a obrigação de o elaborar poderá ter levado a que se servissem de um texto "pronto a usar" com o intuito de apenas assegurar cabalmente o cumprimento do Decreto-Lei n.º 43/89. Se for esse o caso, e na esteira de Costa (2003b), estamos na presença de um projeto plágio: "trata-se de um processo "cómodo" e de "postura ética" duvidosa (pois, de certa maneira abusivo) de transposição e apropriação por determinada escola do projeto desenvolvido por outra organização congénere; este mimetismo de projetos poderá também surgir por razões diversas, como aquelas que decorrem da burocratização de projetos "fomentada" pelos dispositivos legais (Costa, 1991, p. 61) ou pelas próprias estruturas da administração educacional quando impõem à elaboração dos projetos determinadas regulamentações e até formulários que praticamente massificam estes processos (o projeto *standard*, na expressão de Barroso, 1992, p. 52).

Em qualquer uma das situações, consideramos que não é possível fazer corresponder o Projeto Educativo de Escola aos interesses e necessidades da maioria dos elementos envolvidos por não estarem reunidas as condições necessárias à sua aplicabilidade.

Porém, quando confrontados sobre quais os meios de recolha de dados utilizados para realizar o diagnóstico de necessidades os professores referiram, na sua maioria, a observação direta, seguindo-se os inquéritos à comunidade educativa e a análise de processos individuais dos alunos.

No entanto, importa referir que a observação direta não constitui uma fonte fidedigna uma vez que na escola coexistem elementos com interesses díspares, com diferentes maneiras de pensar e perspetivar a formação e a aprendizagem dos alunos.

O diagnóstico deve ser o mais preciso possível, utilizando diferentes meios na recolha de dados, conjugando os métodos qualitativos e os métodos quantitativos.

Para a sua realização, Azevedo *et al.* (2011) aconselha que num primeiro momento se recorra aos registos da escola sobre o sucesso educativo e, seguidamente, se considere os resultados da avaliação da escola, nomeadamente, ao nível dos recursos humanos e materiais disponíveis e que se proceda à aferição do grau de satisfação da comunidade educativa com a escola em geral.

Só após a análise e interpretação destes dados poderão ser detetados os pontos fracos e pontos fortes e estarão criadas as condições favoráveis ao desenvolvimento da ação.

A grande quota de professores que assinala não ter participado justifica-o com o facto de o Projeto Educativo ter ficado a cargo de um grupo de trabalho e de não pertencer ao corpo docente na altura da sua realização.

De certo modo, esta situação é o resultado do novo modelo de Administração e Gestão, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (alterado posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho) que instituiu a criação de três órgãos (Conselho Geral, Diretor e Conselho Pedagógico) para os quais só são eleitos alguns representantes. Segundo as suas competências, cabe ao Conselho Pedagógico a elaboração da proposta do Projeto Educativo a submeter pelo Diretor ao Conselho Geral, ficando assim a sua elaboração circunscrita apenas a alguns elementos.

Por fim, ao procurarmos saber em que medida os professores consideram importante a sua participação na elaboração de Projetos Educativos, constatamos que os mesmos tendem a considerá-la importante ou mesmo muito importante, o que significa que existe uma plena consciencialização do contributo que cada um poderá dar para o desenvolvimento do mesmo.

No que concerne ao terceiro objetivo, **Estudar os conhecimentos dos professores sobre o Projeto Educativo em função do sexo, situação profissional, tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/investigação sobre Projetos Educativos** foi possível constatar que o sexo masculino revela um maior conhecimento sobre as várias etapas da construção do Projeto Educativo do que o sexo feminino.

Estes resultados poder-se-ão explicar pelo facto de, segundo o estudo de alguns autores, (Margalha, 2009; Rabelo, 2008) os homens ocuparem cada vez

mais cargos administrativos e as preocupações da sala de aula ficarem a cargo das mulheres. Esta situação contribui para que os homens estejam mais inteirados sobre a documentação e os processos inerentes a toda a organização escolar.

Quanto à situação profissional, tempo de serviço como professor e tempo de serviço no agrupamento, não existe influência significativa sobre o conhecimento das principais etapas do PE, não se podendo assim afirmar que o facto de ter uma situação profissional estável, ter maior ou menor tempo de serviço como professor e se encontrar há mais ou menos tempo de serviço no agrupamento, implique o conhecimento das várias fases do Projeto Educativo.

A realização de formação sobre Projetos Educativos também não se apresenta relacionada com o conhecimento que os professores têm das suas várias etapas de construção.

Poderá levantar-se aqui a possibilidade do tipo de formação realizada não abordar as várias fases da elaboração de um Projeto Educativo, sendo também importante salientar a possibilidade do mesmo variar consoante as situações e o meio na qual a escola se encontra inserida.

Por outro lado, foi notório que a pesquisa e leitura de informações sobre os Projetos Educativo estão significativamente relacionadas com o conhecimento dos professores sobre os seus processos de elaboração. Os resultados evidenciam que os professores que não pesquisaram sobre o Projeto Educativo conhecem as suas várias fases de elaboração e se encontraram em número superior relativamente aos que efetuaram tal pesquisa.

Pode neste caso levantar-se a questão de que os professores que não estudaram questões relacionadas com o Projeto Educativo tenham maior conhecimento do meio escolar onde estão inseridos ou também possivelmente mais experiência na elaboração do Projeto Educativo, o que os leva a compreender e interpretar melhor esta questão. Também é importante salientar o facto de que a maioria dos professores obteve informações através do coordenador pedagógico, o que constitui outra fonte de informação diferente da leitura/ pesquisa.

Contudo, é sempre importante voltar a lembrar que determinadas fases são alvo de alguma confusão de interpretação, tendo em conta a semelhança semântica existente, o que pode conduzir a erros na resposta independentemente da situação profissional, tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/leitura de informações relativas ao Projeto Educativo.

O conhecimento dos principais documentos associados ao Projeto Educativo também foi outro aspeto alvo de comparação em função do sexo dos professores assim como da sua situação profissional, tempo de serviço quer como professor quer no agrupamento, assim como a realização de formação e a leitura/pesquisa de informações sobre Projetos Educativos.

Os resultados obtidos, tendo em conta a ausência de significância estatística obtida, parecem indicar uma homogeneidade entre os vários tipos de professores relativamente ao conhecimento burocrático, em função do sexo, tipo de situação profissional, tempo de serviço e do tempo de permanência no agrupamento, dada a ausência de significância estatística.

A realização de formação e a leitura e/ou pesquisa de informações sobre este tema parece não ter influência significativa no conhecimento dos professores sobre os documentos que o concretizam.

Mais uma vez, tal como nos resultados obtidos no conhecimento sobre as várias etapas de elaboração de um Projeto Educativo, também neste caso poderá levantar-se a possibilidade de os professores que não realizaram formação, aqui em número superior aos que a realizaram, terem um maior conhecimento dos documentos que o operacionalizam por os usarem nas suas práticas quotidianas como instrumento de trabalho.

O facto de os professores que não realizaram formação conhecerem os documentos que operacionalizam o Projeto Educativo leva a que procurem informações noutras fontes de conhecimento, motivo pelo qual os resultados indicarem que os conhecimentos sobre as várias etapas de construção são, ainda que não significativos, superiores no grupo que pesquisa e lê.

Quanto às diferenças no grau de concordância com os vários aspetos relativos a perceções sobre o Projeto Educativo (Questão 8), apenas se pode afirmar que os homens tendem a encarar, mais do que as mulheres, o Projeto Educativo como um documento que se tornou uma moda com origem num

conjunto de imposições legais, o que parece representar já conforme verificado anteriormente um maior «interesse» em relação aos aspetos legais e ao seu impacto no Projeto Educativo.

O mesmo tipo de conclusão se pode retirar dos professores do quadro de zona pedagógica que também concordam mais com este aspeto, seguidos dos professores contratados. Tal facto poderá estar relacionado com a condição dos mesmos em termos de mobilidade e incerteza profissional, levando-os inteirar-se mais sobre as leis e processos normativos o que os leva a considerar os Projetos Educativos como uma imposição.

Ainda se pode verificar que a formação realizada não parece interferir significativamente na forma como os professores percecionam diversos aspetos do Projeto Educativo, tais como facto de o projeto ser considerado uma moda pedagógica, ser um documento que define a política educativa, que dá sentido à participação dos professores e que concretiza a sua autonomia.

Tal semelhança nos dados obtidos pode ser uma vez mais explicada pelo facto de estas perceções não se adquirirem pela frequência de uma prática formativa mas se desenvolverem através da experiência de cada professor no desenvolvimento do Projeto Educativo ou pela constatação dos resultados das ações implementadas, mesmo que o docente não tenha participado no seu processo de construção. O mesmo se pode apontar para a leitura/pesquisa de conteúdos sobre o PE.

Também se pode concluir, tendo em consideração o quarto objetivo levantado para o estudo, **Refletir sobre a participação dos professores em função do sexo, situação profissional e tempo de serviço, realização de formação e pesquisa/investigação sobre Projetos Educativos**, que os professores apresentam uma opinião muito semelhante relativamente à participação no Projeto Educativo Escola independentemente do seu sexo, tipo de situação profissional, tempo de serviço e do tempo de permanência no seu agrupamento. A realização de formação e a leitura/pesquisa de informações também não foram fatores explicativos do modo como os professores atribuem importância à sua participação no PE.

A participação poderá assim ser considerada como um aspeto prioritário para o desenvolvimento da escola e do meio envolvente, independentemente

da formação que se possa adquirir assim como os conhecimentos obtidos mediante a leitura e pesquisa de informação.

Quanto ao quinto e último objetivo deste estudo, **Verificar se existe relação entre a percepção/conhecimentos dos professores e o seu grau de participação no Projeto Educativo**, foi possível aferir pela obtenção de resultados pouco significativos (analisado pelo conhecimento dos documentos e etapas do processo de realização), não haver uma relação direta entre os conhecimentos que os professores possuem sobre o Projeto Educativo e a sua participação.

CAPÍTULO 12: CONCLUSÃO

12.1. CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS

As conclusões que aqui apresentamos têm por base a análise dos dados recolhidos através da nossa amostra e foram organizadas segundo a reflexão teórica, partindo dos seguintes pressupostos: conhecimento e percepções dos professores sobre o Projeto Educativo; o lugar da formação contínua no âmbito do mesmo; a importância atribuída pelos professores quanto à sua participação e o contributo de cada um na elaboração do Projeto Educativo de Escola.

Pelo levantamento e análise dos resultados obtidos, concluímos que a maioria dos respondentes da nossa amostra são mulheres, licenciadas e com idade superior a trinta e cinco anos.

Esta predominância de elementos do sexo feminino no 1.º Ciclo do Ensino Básico é explicada, segundo estudos de Margalha (2009), pelo processo de feminização do corpo docente, que teve início no final do século XIX e se consolidou plenamente no século XX.

Segundo o autor, com a escolarização de massas promovida pelo nosso sistema educativo houve necessidade de aumentar o número de professores e reduzir os salários, situação que só foi aceite pelas mulheres uma vez que os homens, com a alteração das condições do mercado de trabalho, tinham acesso a melhores oportunidades.

A ocupação emergente no mercado de trabalho pela mulher possibilitou a realização de uma atividade fora do domínio do lar, permitindo-lhe conciliar ambas as tarefas.

A ideologia do maternalismo é outro argumento que suporta a feminização do corpo docente. A mulher era perspectivada como portadora de qualidades essenciais à formação do indivíduo e os seus instintos maternais, que são sinónimo de sensibilidade, afetividade, proteção e zelo, legitimaram-na como professora e contribuíram para que as escolas tivessem uma ocupação maioritariamente feminina.

Concluiu-se também que há uma grande estabilidade do corpo docente dos Agrupamentos estudados, que se fica a dever à introdução de novas modalidades no concurso, nomeadamente a sua periodicidade quadrienal

(Decreto-Lei n.º 51/2009, art.º 8), configurando-se uma situação favorável ao desenvolvimento do PEE.

Para que os professores se comprometam com o projeto e haja coesão na equipa não poderão, em nossa opinião, estar a mudar de escola todos os anos pois não sentirão como próprio um projeto que foi iniciado por outros professores, ficando de igual modo comprometida a vivência conjunta do projeto, as estratégias de coordenação vertical, horizontal e integral das atividades na escola.

No que diz respeito às perceções da classe docente sobre o Projeto Educativo, concluiu-se que os professores não percecionam o Projeto Educativo como uma necessidade formativa, atendendo ao reduzido número que refere ter frequentado ações de formação.

Segundo o último Decreto-Lei relativo à formação contínua de professores, Decreto-Lei n.º 16/2011 de 2 de fevereiro, “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais” (Decreto-Lei n.º 16/2011, artigo 18.º), o que significa que os temas das ações de formação não foram sugeridos/propostos pelos docentes, de acordo com as necessidades sentidas, motivo pelo qual houve escassez de oferta nos centros de formação.

Constatou-se ainda que, apesar dos professores revelarem interesse pelo tema através da realização de uma pesquisa por iniciativa própria, desconhecem a existência de documentos orientadores editados pelo Ministério da Educação.

Após confirmarmos a existência de um documento editado pelo Ministério da Educação, concluímos que esta situação se fica a dever a um défice de comunicação pelo que aconselhamos a sua divulgação, por parte da direção escolar ou mesmo do Ministério da Educação, para que possa servir de guia na/para a ação.

A opinião manifestada pelos professores, de que o Projeto Educativo se inscreve no quadro dos mecanismos de afirmação de identidade e que define a política educativa da escola, expressa o reconhecimento dos elementos mais

diretos da organização de que o Projeto Educativo é um instrumento orientador da vida escolar que exige competências próprias para que possa responder às necessidades da comunidade educativa em que se insere.

Os dados recolhidos apontam para a existência de uma perceção clara sobre as finalidades do PEE, sobre os documentos que o operacionalizam e evidenciam que os professores consideram a participação um fator indissociável do Projeto Educativo e um contributo fundamental para o assegurar da sua realização.

Este facto leva-nos a argumentar que o Projeto Educativo influencia o sistema de relações dentro da escola e contribuiu de forma determinante como fator gerador de mudanças, nomeadamente no serviço que a escola presta.

Segundo os professores inquiridos, essa mudança traduz-se no maior envolvimento da comunidade e num aumento do sucesso escolar.

Relativamente às dificuldades sentidas na elaboração e concretização do Projeto Educativo, os professores reconhecem que a existência de demasiada burocracia tem sido um entrave.

Pelos dados recolhidos, concluímos que a ação burocrática nas escolas conduz inevitavelmente à uniformidade nos processos decisórios e obstaculiza a criatividade e a participação dos professores encorajando sobretudo condutas conformistas.

A este propósito, Costa (2003b), comentando a construção do Projeto Educativo de Escola sob o jugo da tecnoburocratização, sustenta:

A construção de Projetos Educativos nas escolas não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas, caso contrário, rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual (p.1336).

A falta de recursos humanos/técnicos e financeiros apontados pelos professores como outro obstáculo são de algum modo o reflexo da crise que o país atravessa e que origina cortes nos diversos setores, nomeadamente na educação.

A crise fiscal do Estado, na tentativa de diminuir custos, tem reduzido o número de pessoal em determinadas áreas de trabalho sobrecarregando o trabalho docente, por falta de pessoal disponível na escola.

Assim, a diversificação de tarefas que fica a cargo do professor, obriga a que integre novos papéis e adquira novas competências, dando lugar à imagem corrente de professor polivalente. (Nóvoa 1987, p. 762)

Relativamente à gestão dos recursos financeiros, importa lembrar que as escolas do 1.º Ciclo não dispõem de um plano de dotação orçamental, limitando-se apenas a gerir as verbas atribuídas pelo estado/município para o expediente geral e despesas com a limpeza, sem as poder administrar segundo as suas necessidades.

Esta situação é, na nossa perspetiva, o recurso à racionalização burocrática, onde tudo é igual para todos, independentemente das especificidades de cada escola e da comunidade em que ela se insere.

Atualmente, a dificuldade orçamental em que as escolas vivem repercute-se no desenvolvimento das atividades de foro pedagógico que para serem realizadas têm de ser suportadas pelos encarregados de educação, autarquias locais ou patrocinadas por outras entidades.

Outra das dificuldades manifestadas pelos professores prende-se com a estruturação das etapas na construção do Projeto Educativo.

As dificuldades experimentadas pelos professores perante as exigências metodológicas na elaboração do Projeto Educativo são justificadas como resultado de inúmeros fatores dos quais destacamos: a falta de formação e informação, a falta de exemplos sobre processos e procedimentos para a construção de um Projeto Educativo de Escola e a falta de tempos destinados à sensibilização, conceção, execução e difusão do Projeto.

Quanto aos intervenientes que participaram na construção do Projeto Educativo de Escola, os dados obtidos levaram-nos a concluir que existem conceções de participação unilateral, e que os espaços de ação e decisão

estão a ser controlados por uma das partes do conjunto dos que coexistem nestas organizações educativas, neste caso os professores e o diretor.

A participação dos pais/encarregados de educação revela-se ainda diminuta, circunscrevendo-se apenas a esferas de influência tradicionais, nomeadamente receber informação sobre o processo educativo do seu educando, e limitada a um número de representantes no Conselho Pedagógico.

Por seu turno, os representantes da comunidade não têm lugar para uma efetiva participação e a ideia de abertura poderá ainda estar reduzida à atividade meramente instrumental de realização de tarefas didáticas subsidiárias.

A pouca expressão na participação dos funcionários revela que o papel por eles desempenhado na elaboração do Projeto Educativo não é valorizado. No entanto, relembramos que são eles que acompanham os alunos num contexto diferente, conhecem as suas preocupações e têm outra perceção dos problemas da escola.

Grade (2008, p. 88) ao opinar sobre o nível de participação do pessoal não docente sustenta que este poderá aumentar desde que “se proceda a uma reconversão dos atuais perfis profissionais através da incrementação e valorização da sua formação como técnicos de apoio às atividades de ensino, por forma a valorizar a dimensão educativa do seu trabalho.”

Os alunos foram os que menos participaram na construção do Projeto Educativo.

Em nossa opinião, se os alunos são os principais destinatários do processo educativo não poderão ter esporádicas referências e reduzidos espaços e tempos de participação efetiva porque “o seu grau de satisfação e o sucesso que possam alcançar no mundo do trabalho e emprego ou no ensino superior são o melhor veículo de difusão da escola para o exterior. Os alunos podem ser ouvidos quanto a condições de estudo, condições para o sucesso, apoios educativos, interesses e aspirações.” (Azevedo *et al.*, 2011, p. 30).

Relativamente à análise da participação dos professores na conceção, execução e avaliação do Projeto Educativo de Escola, os resultados revelaram

que apenas uma minoria dos professores participou na construção dos Projetos Educativos de Escola e fê-lo somente através da emissão de pareceres.

Contudo, a diminuta taxa de participação não pode ser justificada com a instabilidade do corpo docente, uma vez que a maioria dos professores inquiridos pertence ao quadro de agrupamento.

O principal motivo apontado pelos professores para a sua não participação prende-se com o facto de o Projeto Educativo ter sido elaborado por um grupo de trabalho, justificação que ganha fundamento no quadro do novo modelo de Administração e Gestão (Decreto-Lei n.º 75/2008) através da criação de três órgãos (Conselho Geral, Diretor e Conselho Pedagógico), para os quais só são eleitos alguns representantes, e que segundo as suas competências cabe ao Conselho Pedagógico a elaboração da proposta do Projeto Educativo de Escola a submeter pelo Diretor ao Conselho Geral.

Estamos perante um modelo de participação indireta.

Sobre este assunto, corroboramos com a opinião de Azevedo *et al.* (2011) que considera que o Projeto Educativo deva ser conduzido por equipas orientadas e da responsabilidade do Conselho Pedagógico e titular de turma, e que é importante que a mesma seja pequena de modo a garantir uma melhor operacionalização do Projeto Educativo, o que não significa que todos os outros professores se demitam do seu papel. O seu contributo deverá ser dado quando consultados e nos termos em que vierem a ser solicitados nomeadamente na realização de entrevistas, inquéritos, sugestões, e participando em reuniões onde se discutam os documentos em processo de elaboração.

No entanto, consideramos que para que a equipa desenvolva um trabalho profícuo devem ser criados espaços de convivência, conhecimento e interação para além dos contextos formais porque é necessário “um ajustamento às ideias pedagógicas do outro, aos seus conhecimentos, ao seu estilo de trabalhar e até às suas limitações e constrangimentos.” (Formosinho, 2000, p. 157).

Os professores que participaram na elaboração do Projeto Educativo reconheceram ter recorrido a Projetos de outras escolas, o que nos leva a concluir que esta atitude é reveladora das dificuldades com que os professores

se depararam no momento da sua elaboração e que os levou a conhecer as experiências de outras escolas, para esclarecer algumas das suas dúvidas ou para “imitar” os Projetos Educativos por elas já desenvolvidos.

Quanto a esta última situação, importa advertir que os projetos não são exportáveis, atendendo à diversidade de contextos existentes. Se num determinado contexto, um processo se revelou eficaz, noutro poderá ser contraindicado na medida em que a orientação educativa mais adequada para cada escola se constrói em função dos seus objetivos, necessidades, recursos e interesses.

Como síntese conclusiva do presente estudo, e dando resposta à nossa pergunta de partida, podemos retirar que o grau de participação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na construção do Projeto Educativo de Escola, na área do Porto, é muito reduzido.

Fatores como o excesso de burocracia, escassez de recursos humanos/técnicos e financeiros, desadequação entre as medidas normativas e a sua aplicação ao campo prático foram os mais apontados para justificar os baixos níveis de participação.

No entanto, a análise dos dados confirmou a existência de consensualidade quanto à importância da participação de cada professor na construção do Projeto Educativo de Escola e o reconhecimento de que este documento constrói a identidade da organização escolar e é gerador de mudanças.

Os resultados obtidos nesta investigação põem também em evidência, que está ainda enraizada a cultura de copiar e adaptar projetos, e que estes cumprem apenas um formalismo, não refletindo um sentido de pertença por parte de todo o corpo docente mas apenas a visão de um grupo de trabalho.

Concluimos ainda que a participação da comunidade educativa na definição das políticas educativas é praticamente inexistente e que há ainda um longo caminho a percorrer para que a construção do Projeto Educativo de Escola se faça pela adoção de medidas que promovam a participação, a negociação, e o estabelecimento de consensos entre todos os parceiros que intervêm no processo educativo.

Concluimos por último, contrariamente às opiniões recolhidas, que a formação em Projetos Educativos constitui uma lacuna no percurso formativo da classe docente e que se torna necessária a sua frequência para sejam ultrapassadas as dificuldades detetadas ao longo de todo o seu processo de construção.

Esta necessidade de formação é também reconhecida por Carvalho e Diogo (2001, p. 51) quando alerta para facto de que “o projeto exige competências próprias” e que o seu desenvolvimento “comporta a necessidade de recorrer a situações formativas situadas nos contextos de trabalho.”

Terminamos este estudo certos de que este é o momento de repensar o Projeto Educativo de Escola para que este documento se construa na base de um efetivo trabalho de equipa e reflita as opções e referências de toda a comunidade educativa.

Consideramos que, no quadro da reorganização da rede escolar com a criação dos mega-agrupamentos, este documento deixará, cada vez mais, de fazer sentido porque as diferenças sociais, culturais e económicas, entre as várias escolas que o integram, serão ainda mais acentuadas e os objetivos a atingir entre elas cada vez mais díspares.

Propomos por isso que cada escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e respetiva comunidade educativa elabore o seu Projeto Educativo, de acordo com as suas especificidades, e que depois de realizarem o diagnóstico da sua situação, de aferirem os seus recursos e delinearem as suas estratégias, criem momentos de partilha entre todas as escolas para que possam identificar problemas comuns e estabelecer ligações entre as diferentes estratégias a implementar.

Desta forma haverá um maior envolvimento e maior corresponsabilização entre todos os elementos que compõem a comunidade educativa e estarão assegurados os princípios de autonomia e participação que lhe estão inerentes.

Atrevemo-nos ainda a propor que seja criado um documento mais simplificado do Projeto Educativo de modo a torná-lo mais funcional e apelativo e que vise a redução da burocracia tantas vezes apontada pelos professores "como desgaste de tempo e de energia que deveriam ser canalizados para o desempenho da função primordial do professor - ensinar/educar" e "como

convite à desmotivação/ desprezo por ela." (Rodrigues, 2013).

Através destas mudanças, e à guisa do fecho, acreditamos ser possível elevar os níveis de participação dos professores e restante comunidade educativa e melhorar o desempenho das escolas desde que se criem condições para que tenhamos protagonistas motivados e capazes de lutar pela educação que querem edificar.

12.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Importa aqui também assinalar algumas limitações da presente investigação, nomeadamente as questões de carácter metodológico.

O questionário entregue aos professores foi consideravelmente extenso, o que terá conduzido a que muitos professores tivessem perdido a motivação para o responder, traduzindo-se num número significativo de questionários não devolvidos.

A estrutura do questionário originou também um elevado número de respostas em branco, nomeadamente nas perguntas abertas, pelo que propomos que a reformulação destas questões obedeam a uma nova lógica.

Uma outra limitação prende-se com o facto de não ter sido possível estar presente nas escolas do 1.º Ciclo, dada a escassez de tempo e do elevado número de escolas, para termos uma perceção mais abrangente sobre quais as dificuldades dos professores no preenchimento dos questionários e de que forma se desenvolve a cultura de participação em cada instituição educativa.

O facto de termos restringido o nosso universo apenas aos professores constitui outra limitação do estudo, uma vez que ao não darmos voz a outro conjunto de atores, como é o caso dos alunos, encarregados de educação, diretores dos agrupamentos e auxiliares de educação, ficamos limitados a uma única perspetiva e perdemos a visão holística sobre a escola. A sua abertura a outros atores traria maior transparência e consolidação às conclusões obtidas.

Posto isto, e certos de que as presentes limitações constituem novas possibilidades para investigações futuras, podemos sugerir a realização de mais estudos que explorem a questão da formação, perceções/conhecimentos

e participação dos professores na elaboração de Projetos Educativos, optando por melhorias metodológicas como o aumento do número de participantes e a sua expansão a contextos geográficos e sociais diferenciados. Também seria relevante proceder à análise do conteúdo das atas lavradas nas reuniões dos Conselhos de Docentes e dos Conselhos Pedagógicos, pois daí retiraríamos informações valiosas e ilações pertinentes que nos ajudariam a pensar reflexivamente e a avaliar qual a dinâmica de funcionamento das escolas na sua relação com o Projeto Educativo, qual o valor que os professores lhe atribuem bem como o contributo que ele tem dado a cada contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A. (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras - As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, N. (2008). *Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A.J. (2008). *Educação e municípios - Education and Municipalities*.
- Almeida, A.J. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Revista Ibero-americana de Educação n.º 55/3*.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, O.M. (2007). *O Consentimento Informado na Prática do Cuidar em Enfermagem*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Alonso, M., Arandia, M., & Loya, M., (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas. [Versão eletrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.11 (1), 71-77. Disponível em <http://www.aufop.com>.
- Alves, J. (1997). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais*. Porto: Porto Editora.

- Alves, J.M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas* (6.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Ander-Egg, E. (2003). *Acción municipal, desarrollo comunitario y trabajo social*, col. «Série de estudios sociales». Ayuntamiento de Guia de Isora: Guia de Isora.
- Andrade, E., Callai, H. & Nunes, S. (s.d.). *Formação Continuada: para quê?* Disponível em <http://cfcul.fc.ul.pt/projectos/cidadania/coloquio/Comunicacoes/ElisabeteAndrade.pdf>.
- Antúñez, S. (1993). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Arroteia, J.C., Pardal, L.A., Costa, J.A., Martins, A.M., & Neto Mendes, A. (1997). *Gafanha da Nazaré: Escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos diretores das escolas* (1.ª ed.). Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. *et al.* (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio*. Lisboa. Editor: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Babbie, E. (2001). *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG.
- Barros, Z.R. (2011). *O envolvimento da comunidade educativa na escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário, R. (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-56). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, (2), 49-83.

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Barroso, J. (2008). *Parecer do projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME*. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.^a ed). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Bernoux, P.H. (1994). *Sociologia das organizações*. Porto: Rés-Editora.
- Bertão, M. (2002). A participação da comunidade vilacondense na autonomia das suas escolas. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas* (6.^a ed.). Lisboa: ISCSP.
- Boente, A. & Braga, G. (2004). *Metodologia científica contemporânea*. Rio de Janeiro: Brasport.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do Projecto*. Editora Artmed.
- Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Candeias, M.F. (2004). *Os diferentes tipos de relações que se estabelecem entre os professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense.
- Capucha, L.M. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos - Guião prático*. Editor: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Caride, J., Freitas, O. & Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário Local*. Porto: Profedições.

- Carter, D.C. (2004). *Quantitative Psychological Research: a students handbook*. Hove: Psychological Press.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo* (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., Almeida, L. & Araújo, M. (1997). *A construção do projeto de escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. (2009). Que projecto educativo na concepção do novo director de escola? In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima, *Investigar, avaliar, descentralizar: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-10). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo!: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Chiavenatto, I. (2000). *Administração: teoria processo e práticas*. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenatto, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: Uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7.^a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenatto, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Coelho, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º ciclo: o órgão executivo como objeto de estudo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coelho, J., Cunha, L. & Martins, I. (2008). *Inferência Estatística com utilização do SPSS e G-Power*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, 137-263.
- Costa, A.F. (2010). *Clima escolar e participação docente: A perceção dos professores dos diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, J.A. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições Asa. Coleção Perspetivas Atuais.
- Costa, J.A. (1999). *Gestão escolar - Participação-Autonomia/Projeto Educativo da Escola* (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J.A. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.A. (2003b). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J.A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85-114.
- Costa, J.A. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Editorial Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C.P. (2008). Estudos Correlacionais em Educação: Potencialidades e Limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (1), 143-169.

- Craveiro, M.C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, M.; Rego & A.; Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6.ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Diário Digital (2014). Governo aprova novo regime de autonomia e gestão escolar. Disponível em http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=319768.
- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Drucker, P.F. (1997). *Inovação e gestão* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, E. (1998). *Comunidades educativas e representações sociopedagógicas dos seus actores*. Tese de Mestrado em Educação apresentada à Universidade Portucalense.
- Eurydice (2007). *Autonomia das escolas na Europa. Políticas e medidas*. Lisboa: Unidade Europeia da Rede Eurydice.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1998). Génesse e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In Proença, M.C. (coord.). *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*(pp. 23-45). Lisboa: Edições Colibri,.
- Ferreira, F.I. (2003). *O Estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, H.C. (2007). *Teoria política, educação e participação dos professores*. Lisboa: Educa.

- Ferreira, H.C. (2011). A Participação: ilusão, ideologia ou possibilidade. In F. & AL., *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções* (pp. 75- 108). Chamusca: Edições Cosmos.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto Educativo de escola aos projectos curriculares fundamentos, processos e procedimentos. Coleção Panorama*. Porto: Porto Editora.
- Fontoura, M.M. (2001). Projecto educativo de escola: realidade ou ficção? *Revista de Educação, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Letras, X (1)*, 123-137.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A Administração das escolas no Portugal democrático. In F. Ferreira, J. Formosinho, & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 47-48). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). *A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes*. In J. Formosinho et al. *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto, Edições Asa,
- Formosinho, J. (1991) «Prefácio». In J.A. Costa, *Gestão escolar - Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário - De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1999). De serviço do Estado a comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa. In J. Formosinho et al., *Comunidades Educativas - novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.

- Formosinho, J. (2000), A escola das pessoas para as pessoas, para um manifesto anti-burocrático. In J. Formosinho, F.Ferreira & J.Machado, (Eds). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 147-157). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência
- Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência.
- Freixo, M.J. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições Asa.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas da pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Gomes, N.C. (2009). *O doente cirúrgico no período pós-operatório: da informação recebida às necessidades expressas*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto – Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.
- Gouveia, L. (2008). *Gestão intermédia - A supervisão como factor de mediação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional - um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Grade, L.S. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Guerra, A.S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa
- Hall, R.H. (2004). *Organizações. Estruturas, processos e resultados*. São Paulo: Prentice Hall.
- Hampton, D. R. (1992). *Administração contemporânea* (3.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Libâneo, J.C.; Oliveira, J.F. & Toschi, M.S. (2009). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (8.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L.C. (1988). *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Lima, L.C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Minho: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (2001). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L.C. (2002a). 25 Anos de Gestão Escolar. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 13-42. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional/FPCE-UL.

- Lima, L.C. (2002b). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima & A. Afonso (Orgs.). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização e neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L.C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia. Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da U.P.*, XIX, 227-253. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>.
- Loureiro, E.M. (2005). *Projecto educativo - Documento Estrutural de um novo paradigma de Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Lück, H. (2009). *Liderança em gestão escolar* (3.^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lynch, S. (2004). Building Community in Schools. *Journal of Inquiry and Practice*, 8 (2). Disponível em <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss2/4>.
- Macedo, B. (2000). *A construção do Projecto educativo de escola - Processos de definição lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Margalha, H.A. (2009). *A Feminização na Educação Básica: Os Docentes do Género Masculino na Educação de Crianças*. Dissertação de mestrado em Pedagogia e Educação (Supervisão Pedagógica). Universidade de Évora.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística de Dados com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: Report Number.

- Martinho, A.P. (2010). *Clima organizacional, participação e integração dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de Mestrado: Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Martin-Moreno, Q. (1989). La apertura de los centros educativos a la comunidad. In Q. Martin-Moreno (ed.). *Organizaciones educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maximiano, A.C. (2006). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Agregação de Escolas*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130116-mec-agregacao-escolas.aspx>.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *Int J Clin Health Psychol*, 7 (3), 847-862.
- Moutinho, J. (2012). *O impacto dos cursos de educação e formação num agrupamento de escolas: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nóvoa (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*, 2 vols., Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, V.A. (2009). *Transições de vida em Adultos submetidos a Laringectomia Total – Implicações na Educação para a Saúde*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Pacheco, J. & Morgado, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pais-Ribeiro, J.L. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde* (3.^a ed.). Porto: Psiclivr
- Pardal, L. & Correia, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A. (2008). *SPSS: Guia Prático de Utilização* (7.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, N. (2006). *Um desafio à organização escolar*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Polit, D. & Hungler, B. (2004). *Nursing Research, Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincourt
- Polit, D., & Hungler, P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em Enfermagem* (3.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, A.O. (2008). *A figura masculina na docência do ensino primário: um "corpo estranho" no quotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Ramos, P; Ramos, M. & Busnello, S. (2005). *Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, monografia, dissertação e tese*. Blumenau: Acadêmica.

- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo: Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Orgs.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 23-40). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Richardson, R.J. (1989). *Pesquisa social: métodos e pesquisa* (2.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, J.P. (2013). *Em busca das percepções da relevância do corpo docente na administração e gestão das escolas públicas em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Rossi, J.P. (1999). *Os métodos de Investigação em Psicologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ruivo, M. & Ferrito, C. (2010). *Metodologia de Projecto: Coletânea de escrita de etapas*. *Revista Percursos*, 15, 1-37.
- Sanches, M.F. (2000). Da natureza e possibilidades da liderança colegial nas escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, M.J. & Ferreira, F.I. (1995). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (8), 99-116.
- Sarmento, M.J. & Ferreira, F.I. (1999). A construção social das comunidades educativas. In Formosinho *et al.* (Eds.). *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 135-159). Braga: Livraria Minho.
- Schieffer, U., Bal-Dobel, L. & Batista, A. (2006). *Método aplicado de planeamento e avaliação: Manual de planeamento e avaliação de projetos* (1.^a ed.). Cascais: Principia.
- Sedano, A.M. & Pérez, R.M. (1992). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

- Silva, A. *et al.* (2000). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a Educação Pré-escolar. (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres)*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Silva, F., & Violante, L. (2003). *Autonomia das escolas e papel da comunidade: notas a um decreto-lei em português suave*. Porto. Disponível em <http://casaibreiras.do.sapo.pt/txts/janela2.htm>.
- Silva, M. (1994). *Projectos na escola e projecto educativo de escola*. *Noesis*, 31, 16-28.
- Silva, M.L. (2011). *Participação dos professores no novo modelo de gestão das escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, S.M. (2010). *Comunicação organizacional e identidade coletiva num agrupamento de escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Srour, R. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Stoer, S.R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Tedesco, J.C. (2000). *O novo pacto educativo* (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Edição da Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, C.M. (2011). *Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da região autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Toffler, A. (2003). *A Terceira vaga*. Lisboa, Edições Livros Brasil.

- Tonnies, F. (1989). Comunidade e Sociedade. In M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas*, 1.º vol. *Os Fundadores e os clássicos (Antologia de Textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, M. T. (2012). *Escola (con)vida”: Um estudo sobre a construção da comunidade educativa*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa.
- Varela, T. & Alves, M. (2012). Construir a relação escola comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista: Revista Portuguesa de Educação*. 25 (2). Braga: Universidade do Minho.
- Vergara, S.C. (2006). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Vilar, M.A. (2001). *A Planificação curricular*. In *Textos Orientadores*. Porto: ESE/IPP.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Viveiros, N. & Albino, L. (2008). *O Desenvolvimento Local e a Animação Sociocultural. Uma comunhão de princípios*. Disponível em <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/Desenvolvimiento.pdf>.
- Weber, M. (1983). *Fundamentos da sociologia*. Porto: Rés Editora.
- Xavier, C.M.S (2005). *Gerenciamento de projecto. Como definir e controlar o escopo do projecto*. São Paulo: Saraiva.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento do Currículo na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação consultada

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro. *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Ministério de Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto de Lei n.º 274/94 de 28 de outubro. *Diário da República n.º 250 - I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto. *Diário da República n.º 199 - I Série B*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102 - I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril de 1990. *Diário da República n.º 98 - I Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15 de 2007 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14 - I Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 155/99 de 10 de maio. *Diário da República n.º 108 - I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. *Diário da República n.º 107- I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. *Diário da República n.º 149 - I Série*.
Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. *Diário da República n.º 23 - I Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro. *Diário da República n.º 254 - I Série*
A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 229/84 de 5 de setembro. *Diário da República n.º 206 - I Série*.
Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios da Administração
Interna, das Finanças e do Plano, da Educação e do Equipamento
Social: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 24/99 de 22 de abril. *Diário da República n.º 94 - I Série A*.
Assembleia da República: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. *Diário da República n.º 259 - I Série*
A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro. *Diário da República n.º 190 - I*
Série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de setembro de 1998. *Diário da República n.º 201 -*
I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro de 1989. *Diário da República n.º 234 -*
I Série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 35/2003 de 27 de fevereiro. *Diário da República n.º 49 - I Série*
A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 - I Série*.
Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 - I Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de fevereiro. *Diário da República n.º 41 - I Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 540/79 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300 - I Série*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro. *Diário da República n.º 270 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 - I Série A*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79 - I Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. *Diário da República n.º 249 - I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março. *Diário da República n.º 57 - I Série*.
Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Administração
Interna: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República n.º 131 - I Série*.
Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 148 - I Série*.
Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. *Diário da República n.º 1 - I Série A*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Despacho n.º 113/ME/92 de 1 de junho. *Diário da República n.º 79 - II Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Despacho n.º 12591/2006 de 22 de maio. *Diário da República n.º 115 - II Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Despacho n.º 12955/2010 de 30 de julho. *Diário da República n.º 155 - II Série*.
Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 13313 de 13 de junho de 2003. *Diário da República n.º 155 - II Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho n.º 14460/2008 de 15 de aio. *Diário da República n.º 100 - II Série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 27/97 de 2 de junho. *Diário da República n.º 126 - I Série B*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho Normativo n.º 13/2012 de 5 de junho. *Diário da República n.º 109 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Lei n.º 159/99 de 14 de setembro de 1999. *Diário da República n.º 215 - I Série A*. Assembleia da República: Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

ANEXOS

ANEXO A: INQUÉRITO AOS DOCENTES PARA CONHECIMENTO DA SUA PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Inquérito

Este inquérito insere-se num projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação. O objectivo do presente inquérito é conhecer qual o grau de participação dos professores do 1º Ciclo na construção do seu Projeto Educativo de Escola.

Por favor responda com sinceridade. Todas as informações recolhidas neste questionário são confidenciais; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora.

Assinale as suas respostas com uma X nos locais apropriados, sempre que não haja indicações em contrário.

Grata pela sua colaboração.

I – Identificação

Coloque uma cruz no quadrado correspondente:

1. **Idade:** 23-33 34-44 45 ou mais

2. **Sexo:** Feminino Masculino

3. **Habilitações académicas:**

a) Bacharelato	<input type="checkbox"/>	d) Mestrado	<input type="checkbox"/>
b) Licenciatura	<input type="checkbox"/>	e) Outra	<input type="checkbox"/>
c) Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	Qual? _____	

4. Qual é a sua situação profissional:

- a) Contratado (a)
- b) Professor (a) do Quadro Zona Pedagógica
- c) Professor (a) do Quadro de Agrupamento

5. Tempo de serviço como professor (a) do Ensino Básico:

- a) Menos de 9 anos
- b) Entre 10 e 20 anos
- c) Mais de 21 anos

6. Ano de permanência no Agrupamento em que lecciona:

- a) Menos de 2 Anos
- b) Entre 2 a 4 anos
- c) Entre 5 a 8 anos
- d) Mais do que 8 anos

II - Formação em Projetos Educativos**1. Recebeu formação para a aquisição de competências no âmbito do Projeto Educativo?**

Sim Não

A. Se respondeu Sim assinale com uma X de que tipo:

- a) Ação de formação
- b) Pós-graduação
- c) Outro

Qual? _____

B. Se respondeu Não assinale com uma X o motivo:

- a) O assunto não é do meu interesse
- b) Escassez de oferta de formação nesta área
- c) Incompatibilidade de horários
- d) Outro?
- Qual? _____

2. Procedeu, por iniciativa própria, à leitura/pesquisa de alguma documentação que abordasse o tema dos Projetos Educativos?

Sim Não

3. O Ministério da Educação criou um modelo de Projeto Educativo de Escola ou algum documento orientador para a construção de um Projeto, que tenha sido distribuído aos professores?

Sim Não Não sei

III - Percepções dos Professores sobre o Projeto Educativo**1. O Projeto Educativo que a sua escola possui foi elaborado como resultado:**

De uma imposição legal Da necessidade da escola ter uma identidade

2. Segundo as tipologias de Projeto Educativo de Escola que se seguem, marque com uma X o tipo de Projeto que, em seu entender, vigora no seu Agrupamento:

Projeto de Escola “Finalidades”	Este projeto define os valores da escola, mas carece de planificação, orçamentação e implementação.	
Projeto de Escola “Autoritário”	Este projeto resulta da imposição de uma equipa dirigente, que poderá ser temida ou admirada.	
Projeto de Escola “Democrático”	Este projeto é elaborado através de um processo participativo onde todos são responsáveis pelos objetivos traçados.	
Projeto de Escola “Mosaico”	Este projeto traduz-se numa justaposição de diversas atividades que a escola vai repetindo ano após ano.	

3. Aponte dois aspetos que, na sua opinião, dificultam a elaboração e concretização do Projeto Educativo de Escola:

1 _____

2 _____

4. Aponte duas mudanças que considere terem ocorrido na ação educativa após a implementação do Projeto Educativo de Escola:

1 _____

2 _____

5. Indique três finalidades do Projeto Educativo de Escola:

- Resolver problemas específicos da escola
- Aproximar a escola ao meio educativo
- Desenvolver ações inovadoras
- Controlar e avaliar a escola
- Orientar a concretização das atividades na escola
- Dar autonomia à escola

6. Ordene, de 1 a 8, as etapas de construção do Projeto Educativo de Escola:

- a) Definição de estratégias
- b) Levantamento de problemas
- c) Divulgação do Projeto
- d) Revisão do Projeto
- e) Análise do contexto educativo
- f) Implementação da estrutura organizacional e funcional
- g) Formulação dos objectivos
- h) Avaliação do Projeto

7. Indique o nome de dois documentos que operacionalizam o Projeto Educativo de Escola:

1 _____

2 _____

8. De acordo com o conhecimento que tem sobre o Projeto Educativo, indique se concorda com as seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Não concordo parcialmente	Não concordo totalmente
a) O Projeto Educativo de Escola é uma moda pedagógica que deriva de uma imposição legal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) O Projeto Educativo de Escola é um documento que define a política educativa da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) O Projeto Educativo de Escola é um documento que dá sentido útil à participação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O Projeto Educativo de Escola é um documento que concretiza a autonomia da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV - Participação dos Professores na Construção do Projeto Educativo de Escola

1. Participou na elaboração e/ou reformulação do Projeto Educativo da sua escola?

Sim Não (Se respondeu Não passe à opção B)

A. Se respondeu Sim indique o motivo:

- Para responder a um pedido que lhe foi feito
- Por considerar que a participação no PE se reflete na dinâmica da Escola
- Por considerar que o PE se reflete na sua ação pedagógica
- Outros motivos
- Quais? _____

A.1 - Indique de que forma participou na elaboração do Projeto Educativo:

- Fiz parte do grupo responsável pela concepção do PE
- Particpei na caracterização da situação da escola (problemas, aspirações e condições)
- Colaborei na planificação das etapas de implementação do PE
- Emiti pareceres sobre a proposta de PE apresentada pelos responsáveis pela sua concepção
- Particpei em todas as etapas de construção do PE
- Outros motivos
- Quais? _____

A.2 - Para elaborar o Projeto Educativo de Escola foram consultados Projetos Educativos de outras escolas?

Sim Não Não sei

A.3 - Sendo que o Projeto Educativo é elaborado com base na necessidade de resolução de problemas da comunidade educativa, como foi realizado o levantamento de necessidades?

- Informação disponibilizada pela Junta de Freguesia
- Observação Direta
- Análise do Processo Individual dos alunos
- Reuniões com os Encarregados de Educação
- Inquéritos à comunidade educativa

B. Indique o motivo porque Não participou na elaboração e /ou reformulação do Projeto Educativo da sua escola:

- Porque à data da elaboração do PE não fazia parte do corpo docente
- Por considerar que não possuía conhecimentos para a execução desta responsabilidade
- Por considerar que a elaboração do PE não é da sua competência
- Por considerar que a metodologia utilizada foi desadequada
- Por não ter sido pedida a sua colaboração
- Porque o PE ficou a cargo de um grupo de trabalho

B.1-Indique que meio de divulgação utilizou para conhecer o Projeto Educativo de Escola:

- Página na Internet
- Livro editado pela escola
- Diálogo com colegas
- Powerpoints* e apresentações em reuniões
- Informação através do Coordenador Pedagógico

2 - Como classificaria a sua participação na elaboração do Projeto Educativo?

- Nada importante Importante
- Pouco importante Muito importante

3 - Assinale quais os elementos que participaram na elaboração do Projeto Educativo de Escola:

- a) Diretor (a)
- b) Professores
- c) Funcionários
- d) Alunos
- e) Pais e Encarregados de Educação
- f) Representantes da comunidade (autarquias, empresas, associações culturais e económicas)
- g) Não sei
- h) Outros

Quais? _____

4 - Assinale quais os elementos que, na sua opinião, deveriam participar na elaboração do Projeto Educativo de Escola?

- a) Diretor (a)
- b) Professores
- c) Funcionários
- d) Alunos
- e) Pais e Encarregados de Educação
- f) Representantes da comunidade (autarquias, empresas, associações, culturais e económicas)
- g) Não sei
- h) Outros

Quais? _____

ANEXO B: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS DIRETORES PARA ADMINISTRAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

