

A RETÓRICA DOS PROJETOS, AS SINGULARIDADES ORGANIZACIONAIS E AS LÓGICAS DE AÇÃO*

Ana de Lurdes Videira Sérgio**

José Matias Alves***

RESUMO: O estudo realizado permitiu a compreensão e o conhecimento do modo como se articulam os projetos estruturantes da organização escolar, PEE e PCE, e o seu impacto no planeamento da ação pedagógica e na gestão do currículo consubstanciados no mapa anual de atividades. Ao longo do processo de investigação, analisámos as culturas de trabalho e o tipo de lógicas supervisivas presentes, nos departamentos e grupos disciplinares, nas fases de conceção, implementação e avaliação dos projetos atendendo aos constrangimentos e potencialidades sinalizadas pelos atores, bem como às propostas de melhorias enunciadas para o quadro organizacional em presença. A abordagem teórica possibilitou-nos uma incursão sobre os conceitos de escola, autonomia, projeto, supervisão, culturas e modelos organizacionais. Na vertente empírica, o estudo baseou-se numa metodologia qualitativa sustentada na realização de entrevistas semiestruturadas aos atores-chave, análise de conteúdo da esfera documental, observação empírica, constituição de um diário de campo e análise de atas e planificações anuais de diferentes grupos disciplinares. O tratamento e a triangulação dos dados colhidos permitiu extrair evidências e encontrar respostas para as questões de investigação inicialmente traçadas. As conclusões retiradas permitiram destacar o carácter essencialmente retórico dos projetos e a sua débil articulação à *praxis* organizacional. Foi também possível analisar e

* O presente artigo baseia-se num trabalho de investigação efetuado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, concluída em 2011 na Universidade Católica Portuguesa.

** Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Ensino Básico de Matias Aires (Sintra).

*** Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

compreender o conjunto de razões que conduzem, em contexto, ao predomínio de culturas de trabalho pouco colegiais e colaborativas, à débil presença de mecanismos de supervisão e à escassez de culturas de autorregulação e autoavaliação das práticas institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: escola, autonomia, projetos, supervisão.

O presente artigo decorre de um processo de investigação levada a cabo, num contexto situado, com o intuito de procurar compreender e conhecer o modo como os projetos de escola (Projeto Educativo de Escola – PEE e Projeto Curricular de Escola – PCE) se articulam entre si e com as lógicas de ação/planificação, presentes no Plano Anual de Atividades (PAA), nos departamentos e grupos disciplinares. A questão nodular remeteu-nos para a análise das reais capacidades de os atores planearem em contexto a ação pedagógica e curricular, consubstanciada no plano anual de atividades, segundo uma base crítica, reflexiva, interdisciplinar e supervisaiva imbuída de uma metodologia de investigação-ação, onde a organização procura “(...) construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000: 17) com base no jogo das relações, rotinas e interesses propondo-se “(...) examinar os seus próprios processos e resultados e pô-los, sempre que necessário, em causa ” (Alves, 1993: 9).

A revisão da literatura possibilitou-nos uma incursão pelos conceitos de escola e autonomia, modelos organizacionais e culturas escolares, estilos de lideranças e mecanismos de supervisão presentes nas estruturas intermédias.

A análise da conceção, implementação e avaliação da esfera dos projetos (PEE e PCE) e o planeamento das práticas pedagógicas e curriculares, presentes no PAA, em convergência com as diretivas emanadas pelos documentos vértice, remeteram-nos para a compreensão do binómio escola/ autonomia mediado pelo olhar cruzado entre o empírico e o formal. Ao revisitarmos o espírito e a letra do Decreto 43/89, conhecido por decreto da autonomia, verificamos que nele se pretendeu inscrever uma nova política de escola e se evidenciou a dimensão instrumental e agregadora do projeto educativo, bem como a sua capacidade de se (re)ligar “enquanto projecto explícito” (Costa, 2003: 66) e documento-chave a outros documentos da vida organizacional – PCE e PAA. Desde os finais da década de oitenta até ao presente outros normativos legais povoaram o universo escolar reiterando intenções e delegando fórmulas, mais ou menos simuladas, de apropriação

da autonomia em contexto territorial: o Decreto-lei 172/91, o Decreto-lei 115/A de 98, o Decreto-lei 6 de 2001 (no qual se destaca a necessidade da reorganização do currículo nacional adaptando-o aos contextos locais e à construção do PCE) e, mais recentemente, o Decreto-lei 75 de 2008 que reforça, entre outros aspetos, o papel do PEE como instrumento estruturante da autonomia organizacional. Porém, estas novidades, que funcionaram de algum modo como um palimpsesto, foram mais uma ficção do que uma realidade e serviram de máscara para ocultar um modelo de governação mais centralizado, mais rígido, mais telecomandado. A voragem reformista e centralista deu cumprimento ao desejo de sinalizar e prescrever uma nova ordem alicerçada num modelo de escolarização de massas e na “invenção da pedagogia colectiva” (Barroso, 2001: 67). Paralelamente, a vontade de inovar por esta via anunciou pretensas mudanças e provocou sucessivas e fracassadas reformas, por ausência de visão estratégica e fraca sustentação territorial aos contextos locais. A análise diacrónica, realizada aquando da revisão da literatura, permitiu constatar que a escola de massas, como estrutura historicamente subordinada a uma racionalidade instrumental, se edificou com base na interiorização e aplicação de normativos, de modo acrítico e dogmático, o que conduziu à sua natural transfiguração, ou seja, o modelo burocrático abriu espaço para a criação de disfunções e hibridismos que instigaram as organizações ao encontro de outras lógicas de atuação – protetoras e setoriais – de modo a legitimarem a sua sobrevivência e a garantirem a sustentabilidade da diversidade de interesses presentes no jogo político-pedagógico. Acentuou-se o esforço de construção de uma imagem da escola socialmente aceitável, formalmente capaz e eficaz: “(...) a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime da avaliação e certificação, (...) aqui funcionando o essencial dos seus investimentos e controlo formal” (Alves, 1999: 14). Como corolário, e à luz dos pressupostos teóricos presentes no modelo (neo)institucional, as instituições (re)configuraram-se como espaços culturais onde emergiram ritos/práticas de vária ordem e se instalaram procedimentos e rotinas assentes numa lógica da confiabilidade.

O modelo político aportou ao estudo a possibilidade de analisarmos, compreendermos e extrairmos evidências face ao modo como os atores se organizam, jogam e se posicionam nas diferentes estruturas, sobressaindo as dimensões da incerteza, do dissenso e do conflito – entre os discursos, as ações e as decisões – como aspetos positivos para a legitimação e sobrevivência *da ordem na desordem e da desordem na ordem* (Alves, 1993: 23). Esta lente teórica permitiu efetuar uma leitura polissémica, crítica e (des)constitutiva, não necessariamente descontínua, entre o devir dos projetos, dos

processos e dos produtos, bem como dos modos de funcionamento dicotómicos, discrepantes e assimétricos que legitimaram o aparecimento de lógicas de atuação – *diptícas ou polípticas* (Lima, 1992; Sá, 2006). Proporcionou, em simultâneo, a compreensão do que é o estado de *crisis*, entre a teoria e a prática, entre o que se projeta e o que verdadeiramente se faz, se executa, se mostra e ostenta na ação quotidiana, no exercício da liberdade pessoal e interpessoal e nos jogos de poder.

Os diferentes modelos organizacionais pelo poder conceptual, analítico e heurístico que consubstanciam possibilitaram a análise da organização escolar como um tecido complexo de articulações e desarticulações entre os atores perspetivadas dialeticamente, num espaço plural de desrazão e disforia. Contribuíram também para iluminar as diferentes zonas da realidade, o palco e os bastidores onde os atores contracenam, compreendendo-a como espaço repleto de intenções, ações, saberes, valorações, crenças e representações. Deste modo, o acesso à compreensão da(s) política(s) e da(s) cultura(s) de escola afiguraram-se fundamentais para que pudéssemos entender as razões que se situaram na primeira linha face a determinadas escolhas e decisões inscritas na matriz pedagógica e curricular presentes no PEE, no PCE e no PAA.

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Efetuámos um estudo de caso e por isso contextualizado e circunscrito a uma temática e a um objetivo central – analisar o modo como os projetos de escola, PEE e PCE, se articulam entre si e com as lógicas de ação/planificação, presentes no PAA, nos departamentos e grupos disciplinares. O objetivo geral permitiu-nos traçar o conjunto de questões de investigação (sinalizadas aquando da apresentação e discussão dos resultados) que suportaram os diferentes guiões das entrevistas e possibilitaram a definição das categorias de inquirição de modo a garantir a ulterior análise e triangulação dos resultados.

A abordagem qualitativa adquiriu pertinência neste estudo, uma vez que nele se procurou compreender a conduta humana, a partir do próprio interlocutor (do agente/sujeito da ação), e se colocou a ênfase da investigação na observação empírica/naturalista com a finalidade de compreender o(s) sentido(s) a partir de dentro, de um foco subjetivo, sendo a investigação norteada por um processo que se foi construindo com base nas sucessivas interações e dinâmicas internas, geradas pelas situações, à luz de um contexto. De forma a podermos desenvolver uma análise em profun-

didade da realidade a estudar, e no quadro de uma investigação empírica, optámos por uma metodologia alicerçada no trabalho de campo extraindo o maior partido possível de todas as fontes – as entrevistas, as observações *in loco*, o diário de campo e a análise documental (PEE, PCE e PAA, atas de departamento, grupo e conselho pedagógico e planificações anuais de três grupos disciplinares).

A opção pela utilização de uma diversidade de instrumentos justificou-se dada a complexidade da própria realidade/contexto organizacional em análise e necessidade de complementar, aprofundar e triangular as perspetivas presentes nas diferentes fontes de informação. Segundo Reichardt e Cook (citados por Ferreira e Carmo, 1998: 184), “(...) a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos”, o que nos habilita à obtenção de uma visão mais fiável da realidade que se interroga e procura conhecer”.

A perspetiva em que nos situámos, ao longo do processo de investigação, permitiu-nos eleger como objetivo, para o estudo qualitativo, a produção e a construção de conhecimento sobre um dado contexto procurando cumprir com o código deontológico que nos vinculou às regras e princípios éticos partilhados pela comunidade científica. “A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bogdan e Biklen, 1994: 67).

2. OS SUJEITOS, PRINCIPAIS INFORMANTES DA REALIDADE

A metodologia traçada para o presente estudo incorporou a análise, a reflexividade e a dialogicidade desenvolvidas ao longo dos espaços e tempos de interação progressiva e intensiva entre o investigador e os atores, cumprindo-nos salientar o papel crucial do sujeito investigador no desenrolar do estudo e na co-construção da objetividade almejada.

Sabemos que a realidade não existe sem um sujeito que a observe, ela é uma construção subjetiva que não se desvincula de um conjunto de representações que projetamos para o contexto e que condicionam a forma como o fotografamos. A objetividade constrói-se a partir da triangulação das subjetividades com as diversas fontes de informação, num duplo movimento de aproximação e de distanciamento das lentes, face ao que nos é dado (empiricamente e em estado bruto) e ao que construímos (com base no cruzamento da experiência e do exercício de razão sobre a mesma). Por último, a presença e a imersão do investigador no objeto potencia a possibilidade de aceder aos bastidores, às caixas negras, pelo que os riscos da

proximidade ao vivido pretendem-se compensados através da “distância crítica” e das triangulações efetuadas face aos dados que dispomos e com base na metodologia que selecionámos para os analisar.

Justificámos a seleção dos sujeitos principais informantes da realidade com base nos seguintes critérios:

- (i) A incidência do estudo e a sua focagem no papel desenvolvido pelas lideranças intermédias (Departamentos e Grupos) no que se refere à conceção do PAA e à sua articulação com os objetivos e metas traçadas no PEE e no PCE;
- (ii) a significância e representatividade dos atores (quatro Coordenadores de Departamento e oito Representantes dos Grupos disciplinares com maior representatividade);
- (iii) o conhecimento prévio das características da população relevantes para o estudo e respetiva distribuição da população pelas características identificadas;
- (iv) a metodologia adotada – qualitativa – em estreita correlação com o objeto e o objetivo do estudo;
- (v) as técnicas a serem utilizadas, entre elas a entrevista, como um dos instrumentos-chave para a recolha da informação atendendo às questões de investigação e ao conhecimento que se pretendeu produzir;
- (vi) o contributo que outras lideranças e atores aportassem ao estudo, nomeadamente: o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação e a Representante dos Alunos do Ensino Secundário.

3. TRATAMENTO DOS DADOS

Iniciámos o processo de análise e tratamento dos dados tomando como metodologia a leitura integral de todo o material recolhido, nomeadamente as notas de campo relativas à observação naturalista, o diário de campo construído ao longo da investigação, a análise documental e as transcrições das entrevistas realizadas. Esta análise permitiu-nos “fotografar”, de modo global, os dados recolhidos tendo por referencial os objetivos específicos do estudo, as questões de investigação emergentes, bem como o quadro teórico de análise. Deste modo, num primeiro momento, procedemos à constituição do *corpus de análise* (Vala, 2005), ou seja, selecionámos de entre os dados disponíveis o material que viria a constituir-se como a nossa “fonte” de informação, a tratar segundo as regras da *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência* (Bardin, 2007). Paralelamente a

este processo, e à medida que fomos procedendo à interpretação dos dados, procurámos definir regularidades e padrões, de modo a que pudéssemos desenvolver e sinalizar uma lista propedêutica de *categorias de codificação* (Vala, 2005). A formulação do sistema de categorias foi definido, por um lado, *a priori*, com base no quadro teórico de referência e nas questões de investigação, por outro lado, *a posteriori*, como resultado de um trabalho exploratório sobre o *corpus*. Ao definirmos as categorias, procurámos cumprir com os critérios sinalizados por Bardin (2007: 113): “(...) a objectividade; a fidelidade; a produtividade”.

Num segundo momento, após a definição do *corpus* de análise, procedemos à exploração dos materiais, através de um processo de codificação: “(...) é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1968 citado por Bardin, 2007: 97). Na prática, o processo de codificação do material empírico resultou numa segmentação em unidade(s) de registo, onde cada segmento “unidade de registo e de contexto” (Bardin, 2007; Vala, 2005) foi submetido às categorias de inquirição definidas.

Num terceiro momento, o processo de codificação em tabela originou a produção de um *corpus* de informação trabalhada e sistematizada à luz do objetivo geral traçado, das questões de investigação sinalizadas e das categorias de inquirição formuladas, viabilizando a obtenção de evidências necessárias ao retirar das conclusões e ao avançar no campo da apresentação, análise e discussão dos resultados.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Efetuada o tratamento e a triangulação dos dados em conformidade com a metodologia de investigação delineada para o presente estudo, a apresentação dos resultados desenvolveu-se em função do objetivo geral traçado e das questões de investigação decorrentes. Optámos por sinalizar as questões de investigação estruturantes e destacámos as principais conclusões alcançadas com base nas evidências que as sustentam (unidades de contexto/registo mais relevantes, codificadas mediante o tratamento qualitativo das entrevistas realizadas aos atores).

1. Que representações possuem os atores do PEE e do PCE, que interações estabelecem entre ambos e qual o seu impacto nas ações de planificar, definir estratégias e avaliar resultados?

Conclusões

- i) O PEE é assumido, pela generalidade dos atores, como um referencial teórico, simbólico e retórico com carácter meramente indicativo;
- ii) é um normativo legal, decretado e ritualizado, com impacto pouco visível, ou quase nulo, nas ações de planificar, definir estratégias e avaliar resultados, nos grupos e departamentos, embora, muito pontualmente, alguns grupos, reconheçam a sua importância (como referencial, no início e no final do ano nas ações de planificar a longo prazo e no momento da avaliação dos resultados);
- iii) o referencial orientador da ação pedagógica e curricular é o currículo nacional (decretado). A vinculação dos docentes a este normativo decorre da necessidade de preparar os alunos para a realização dos exames nacionais e conseqüentemente prestar contas pelos resultados obtidos.
- iv) o PCE é um documento desconhecido da maioria dos atores e o seu impacto na regulação da ação coletiva é muito escasso (apenas dois coordenadores de departamento fazem claramente a distinção e a articulação entre o PEE e o PCE e remetem para as suas funções).

Evidências

- P (A) “O projeto educativo, em qualquer escola, é tomado como uma referência teórica. Todas as escolas o têm ou supostamente deveriam tê-lo, é mais um normativo/ formal do que um guia orientador geral ou mesmo específico da ação dos professores.” / 1
- P (G) “Quer dizer, não há uma leitura direta do PEE para a nossa planificação. Em termos diretos não há. Logo, o PEE também não está muito presente nem tem grande impacto nas estratégias que delineamos e na forma como avaliamos.” / 62
- P (A) “(...) como fugir a um currículo nacional e a um programa imposto (...) É mais fácil quando não se têm exames ou provas que exijam a publicitação de resultados. Quando se têm (...) ficamos condenados ao plano nacional e podemos fugir muito pouco. As práticas e as estratégias orientam-se, quase todas, para o treino das competências que são exigidas a nível nacional.” / 3
- P (A) “Não sei se existe PCE, não ouvi falar neste tipo de documento, penso que há um PEE.” / 4
- P (H) “São documentos diferentes: o PCE implementa e operacionaliza, em cada ano, aquilo que são as grandes metas e os grandes objetivos do PEE. São documentos complementares (...) O PEE aponta-nos as

metas, os grandes objetivos da escola, parte dum diagnóstico da nossa realidade, não é, por isso a tal singularidade (...) não há com certeza dois projetos educativos iguais. Agora, é preciso operacionalizá-lo, é preciso criar um plano que faça com que essas metas e esses objetivos sejam atingidos e isso está consignado no PCE, ano a ano. Nós não fizemos uma atualização devida do PCE, ele esteve esquecido e foi agora, por imperativos de força maior, a propósito da vinda da inspeção à escola, atualizado, praticamente feito de novo, pois o antigo data de 2006-07. Ora este documento, tal como o PEE, deve ser monitorizado, por etapas, e ambos devem estar muito interligados. Nós não sabemos encontrar, muitas vezes, essa articulação e não estamos muito implicados na sua avaliação (...) talvez porque na fase de conceção dos documentos essa implicação não tivesse sido a desejável, mas a possível, o que nos limita a esfera de ação. Teoricamente temos tudo o que legalmente é exigido, na prática não utilizamos, como devíamos, esses documentos (...).” / 78

2. Que ações foram desencadeadas (metodologias de trabalho, afetação de espaços e de tempos, culturas de trabalho em presença nos grupos e departamentos curriculares) aquando da conceção, implementação e avaliação da esfera documental do PEE e do PCE?

Conclusões

- i) O PEE é assumido como um projeto de chefia;
- ii) a sinalização da esfera documental surge como realidade decretada e não como realidade construída e apropriada pelos atores em contexto;
- iii) a articulação entre os grupos e os departamentos no processo de conceção da esfera documental, na sua implementação e avaliação, é débil;
- iv) verifica-se a presença de lideranças departamentais pouco transformadoras e federadoras;
- v) existem culturas de trabalho balcanizadas;
- vi) existem fortes culturas de grupo disciplinar;
- vii) verifica-se a ausência de implicação da comunidade escolar na conceção do PEE e do PCE;
- viii) há uma escassa monitorização da esfera documental.

Evidências

P (A) “O PEE quando foi concebido, a tarefa coube a um grupo de professores que, penso, terão sido ‘designados’ por aproximação à chefia, e antes de ser aprovado foi apresentado aos grupos e departamentos para

se pronunciarem face a possíveis alterações. (...) Não considero que tenha havido grande envolvimento, pelo menos da parte do meu grupo. No departamento, houve algumas pessoas que se pronunciaram sobre aspetos pontuais que o coordenador anotou e levou, penso, a Conselho Pedagógico.” / 5

P (F) “Os departamentos e os grupos não se articularam devidamente, muitas vezes os interesses são divergentes e as pessoas não valorizam as mesmas coisas. As pessoas sentem-se representadas e ouvidas nos grupos disciplinares a que pertencem, mas não tanto no departamento. As lideranças de grupo são mais fortes, o entrosamento é maior (...) as pessoas formam os seus grupos e têm interesses diferentes, muitos não se sentem representados, as questões desta ordem não fazem com que as pessoas adiram a discussões sobre algo que chega, quase feito, e que não é visto como um projeto de escola. Sabemos porque foram aquelas as escolhidas e não outras – pela proximidade de relações com a chefia, pelo reconhecimento do mérito, da capacidade de trabalho, pela partilha das mesmas convicções e ideal de escola. Um pequeno grupo em quem a ‘chefia’ confiava e em quem depositava expectativas...” / 53

P (K) “Quanto a este PEE, não sei se poderemos chamá-lo o projeto de escola – porque tem algumas características específicas, pelo caminho que seguiu, menos participado e sem uma auscultação alargada; mas se ele não é vivido e sentido como um projeto de escola é porque a comunidade educativa quando é chamada a participar nem sempre tem disponibilidade para dar muito tempo à discussão dos vários assuntos, mas foi dada essa possibilidade.” / 110

P (H) “As pessoas implicaram-se de modo muito débil e pouco articulado. As reuniões foram poucas (...). Considero que os professores têm, em momentos-chave, na conceção destes documentos, de parar para pensar e de articularem esforços, de mostrar o que querem e de se envolverem num debate sério e produtivo.” / 81

P (G) “Acabámos por funcionar segundo uma lógica de projetos e não do projeto, no sentido que só devia haver um onde se cruzassem todos (...) isso seria o desejável, mas talvez utópico, não sei (...) esta organização, que é a nossa, tem algumas particularidades: é fechada demais, é tudo engavetado, muito metido consigo mesmo, muito repartido e espartilhado, não vemos onde está o todo e o que as diferentes peças fazem para contribuir para a melhoria do todo (...) falta um fio condutor, uma linha de ação e essa devia estar na estratégia de escola e claramente definida no PEE, mas eu não a vejo. (...)” / 64

P (H) “No que se refere à implementação do PEE e à avaliação do mesmo, é difícil transmitir uma opinião baseada em dados fiáveis ou em base estatística ou em algum tipo de avaliação interna e instrumentos que fossem utilizados como medida para que nós pudéssemos dizer, objetivamente, que o avaliámos (...) a avaliação é empírica, senso comum, não temos registos ou instrumentos que nos permitam aferir os níveis de implementação – com ou sem sucesso – para que posteriormente façamos uma avaliação rigorosa, menos subjetiva. O nosso problema não é só com a monitorização do PEE é também com toda a ordem documental, não temos o hábito de monitorizar o que fazemos, falta-nos essa cultura (...), isso está sinalizado no PEE, como uma área de intervenção prioritária, como uma das nossas fragilidades, estamos a progredir muito lentamente. Era urgente criar, por exemplo, uma equipa de professores que realizasse esse trabalho e que o divulgasse internamente para que nós soubéssemos para onde caminhamos e se de facto o estamos a fazer na direção correta ou não.” / 82

3. Que representações possuem os atores do PAA – como o concebem, implementam e avaliam, em sede de grupo e de departamento, em convergência com os objetivos e as metas presentes nos documentos-guia?

Conclusões

- i) A representação “mais” testemunhada remete para a conceção do PAA como um mapa denso onde a articulação transversal das atividades não é notória;
- ii) existe uma relação pouco sustentada do PAA com os objetivos do PEE;
- iii) verificou-se a realização parcelar do PAA nos grupos disciplinares (débil articulação e fraco conhecimento das propostas dos diferentes grupos em sede de departamento);
- iv) a escassa monitorização do plano anual não nos permite aferir o seu grau de convergência com os objetivos e as metas presentes no PEE;

Evidências

P (H) “O PAA é um instrumento de operacionalização do projeto educativo, procura dar resposta, dar cumprimento, aos objetivos e metas do projeto educativo, ano a ano; no fundo são as atividades que a escola desenvolve, todas elas. Portanto, é um documento mais específico que o PCE. Eu acho que o PAA toca, ou procura tocar, várias vertentes do currículo.” / 85

P (H) “Deveria existir toda a articulação possível entre o PAA e o PEE mas muitas vezes ela não é visível. Estes documentos têm fases de germinação diferentes, têm conceções diferentes, apresentam um guião de ação à escola e para a escola. Teoricamente, nós quando concebemos o PAA sabemos que ele vai ao encontro do PEE – todas as atividades promovem algum tipo de sucesso –, quase todas trazem o currículo atrás, mas não refletimos muito sobre se é mesmo assim ou se devíamos fazer de outro modo.” / 86

P (I) “O PAA é um mapa de atividades que deve ir ao encontro do PEE e do PCE (...). As funções dele deveriam ser estas – as de se articular, de modo claro, com os outros documentos (...) empiricamente é assim, não há muita monitorização, à primeira vista, articula-se, mas padece de um mal necessário – tem muitas atividades.” / 97

P (G) “O nosso problema está sinalizado no PEE é, de facto, não só o insucesso, mas a falta de meios de avaliação e controlo interno dos resultados, de modo a que as várias estruturas possam avaliar o trabalho que fazem, como fazem e para que o fazem. Sem esta cultura de avaliação e regulação todos trabalham muito, mas não se sabe muito bem para quê e em que direção e se estão, ou não, a contribuir para uma melhoria da organização no seu todo.” / 72

P (H) “A avaliação do PAA é feita de um modo muito empírico e pouco coordenado porque faltam os instrumentos de registo ou outras modalidades de avaliação fiáveis para que possamos ter uma exata avaliação do impacto que essas ações tiveram junto da comunidade educativa. Tudo isto é um processo que não está convenientemente articulado em virtude de não termos criado o fundamental – uma boa base de planificação das tarefas, de colaboração entre os grupos dentro dos departamentos e os mecanismos de supervisão e avaliação necessários.” / 87

P (L) “O PAA não é avaliado como devia, ele tem uma avaliação muito setorial, muito segmentada, parcial (...) o departamento não tem uma visão de como é que o mapa foi sendo implementado e avaliado, esta é uma limitação nossa e um grande constrangimento para a escola (...) penso eu. A conceção não é visível em departamento e a implementação é visível na semana da escola onde tudo, mais ou menos, acontece. A avaliação tem um suporte empírico e não permite avaliar o real impacto que as atividades têm nos alunos e nas suas aprendizagens.” / 124

4. Que culturas de trabalho são desencadeadas, nos departamentos e grupos disciplinares, nas fases de conceção e implementação dos projetos e que mecanismos de supervisão garantem a sua monitorização?

Conclusões

- i) Escassa cultura de trabalho colaborativo – percursos profissionais distintos, representações díspares do que é ensinar e aprender, ideologias, idiosincrasias, jogos políticos, resistência à mudança e expectativas pessoais;
- ii) valorização do trabalho em pequenos grupos (práticas informais), com o concomitante reconhecimento de que o trabalho colaborativo é fundamental para uma melhoria das práticas e desenvolvimento profissional;
- iii) fortes identificações com os grupos e sinalização de algumas boas, ainda que pontuais, parcerias dentro do grupo disciplinar;
- iv) escassa partilha e supervisão na criação de materiais, planificação dos trabalhos, aferição de estratégias e avaliação dos resultados – escassos tempos de reflexão;
- v) reconhecimento da necessidade da ação supervisiva ao serviço da avaliação formativa, reguladora e (re)orientadora das ações e das aprendizagens no coletivo;
- vi) sinalização do forte impacto do estado burocrático/peso da administração central, das reformas e contrarreformas vividas nas organizações escolares – geradoras de pressão e de controlo.

Evidências

- P (A) “Não existe trabalho colaborativo e o que não o favorece tem a ver com a incompatibilidade dos horários do grupo, a ausência até de espaços físicos de qualidade e dotados das condições necessárias e motivantes para este tipo de práticas, e depois também há poucos hábitos de trabalho em grupo, mesmo dentro do grupo, os materiais que se mostram e trocam é porque tem de ser, porque se tem de fazer assim – os exames por exemplo, os testes que por vezes pontualmente trocamos, mas agora com a questão da avaliação do desempenho docente as coisas podiam ter mudado e podíamos fazer diferente. No entanto, as pessoas continuam a guardar ou a ter receio de mostrar porque pode não estar bem, porque pode alguém ir copiar semelhante coisa e tentar fazer igual e sair melhor (...) a nossa cultura é de um individualismo quase extremo, fomos habituados assim (...)” / 12
- P (B) “Há trabalho de parceria no grupo, embora nós tenhamos mais entrosamento com quem trabalha mais connosco, que leciona os mesmos níveis de escolaridade, planificamos em conjunto, dividimo-nos e fazemos a tarefas por núcleos, embora também tenhamos uma perspetiva global; mas centramo-nos mais nos níveis que temos e nas pessoas com quem trabalhamos há muito tempo, sabemos os seus interesses, sabemos que são responsáveis, confiáveis, partilhamos mais ou menos os

mesmos valores e temos a mesma noção de escola do que se deve ensinar e aprender e tudo isso é importante (...) como disse atrás, o grupo e os subgrupos formam parcerias muito boas.” / 20

P (G) “Pois (...) os obstáculos ao trabalho supervisoivo têm a ver com a falta de organização dos horários, com a inexistência de espaços de reflexão, com o tempo de maturação que não existe, com a falta de diálogo sobre questões essenciais, com a tremenda dose de burocracia, com a voragem das reformas e das contrarreformas centrais, com os nossos preconceitos como classe, com as maneiras muito diferentes de trabalhar, com as formas como encaramos a nossa profissão e nos envolvemos e desenvolvemos nela (...) com tanta coisa!” / 76

P (I) “A forma como a escola está organizada hoje e as exigências que nos têm sido feitas, cada vez mais, nos últimos anos deixam-nos menos possibilidades de partir para outras coisas diferentes porque isso exige mais e não temos mais para dar. No entanto, há nos grupos um entrosamento maior, há mais interação entre as pessoas, há mais colaboração. O departamento é uma estrutura grande, muita gente, e mesmo que houvesse trabalho dentro do departamento, como um todo, nunca seria com todas as pessoas porque são muitas; portanto teria de ser à mesma com três ou quatro pessoas, uma de cada área disciplinar, com os representantes, ou, porque não, outra pessoa qualquer, outro professor que não o representante, não tem de cair tudo em cima do representante.” / 101

P (I) “No entanto, quando foi da criação dos departamentos, a intenção legal, pelo menos, no decreto era dar justamente aos departamentos um peso, um referencial superior aos grupos, na tentativa de agregar e criar aproximações, ou seja, esbater um bocadinho mais esta ideia do grupo como estrutura monolítica e dar-lhe, digamos assim, visibilidade quase que potencial, rentabilizá-lo, isso de facto não veio a acontecer.” / 102

5. Que condições facilitadoras e obstáculos sinalizam os atores nas etapas de conceção, implementação e avaliação dos projetos?

Condições facilitadoras sinalizadas

i) Existência de pequenos grupos de docentes, com horários compatíveis, que em espaços e tempos informais se reúnem por questões de proximidade e de partilha de métodos de trabalho, interesses e ideologias comuns, contribuindo, deste modo, espontaneamente para a conceção dos projetos.

Os principais constrangimentos sinalizados são de diferentes ordens atendendo a uma mesma natureza (o modo de funcionamento da organização escolar):

- i) Incompatibilidade de horários;
- ii) intensificação do trabalho dos professores associada à rentabilização e gestão do tempo, de modo a garantir o cumprimento de múltiplas tarefas (muitas delas administrativas);
- iii) representação que os professores possuem das lideranças intermédias – pouco transformadoras, instigadoras e inspiradoras;
- iv) alteração das metodologias e formas de trabalho – necessidade de inverter a cultura balcanizada e individualista.

Evidências

P (I) “As dificuldades dizem respeito à ordem temporal, à sobrecarga de trabalho, à incompatibilidade de horários, à falta de trabalho colaborativo... de entrosamento das estruturas (de grupos e de departamentos), aos interesses que são variados, à questão da personalidade de cada um, ao gerir de forças e de interesses (...) não é fácil coordenar esta estrutura nos moldes atuais (...) é necessário muito jogo de cintura e saber fazer e não ouvir tudo, nem querer saber tudo, procurar interagir com todos de igual forma, ouvir todos sem tomar partido de nenhum, como se tal fosse possível (...) é duro e exige aprendizagem, tarimba, na faculdade não me ensinaram isto (...) é necessário chamar a atenção para a falta de formação.” / 96

P (J) “Sim. Dificuldades de planeamento dos trabalhos, de encontrar espaço e tempo para que todos possam estar presentes, dificuldades em fazer com que as pessoas se interessem por questões que lhes dizem respeito... Como é que eu faço para articular a Informática com a Biologia? Não sei. Cada grupo tem currículos e necessidades muito distintas, muito diferentes (...); esta coisa dos departamentos está mal pensada, as pessoas continuam a desenvolver os seus trabalhos nos grupos a que pertencem; é aí que se sentem seguras e se sentem mais à vontade para falarem dos seus problemas, para pedir ajuda. Eu não posso, e não quero, supervisionar o trabalho dos grupos, para isso está o representante de grupo que é uma figura agregadora, não é? Não vamos retirar aos grupos a sua especificidade, cada um deles sabe de si e da forma como melhor trabalha. Aqui é quase impossível pôr as pessoas todas a trabalhar de modo articulado, para isso tinham de se conhecer os currículos, formas de planeamento de trabalhos, estratégias, modos de avaliação, critérios de avaliação (...) tudo!” / 107

P (E) “Há muita dispersão, as ações não são articuladas e os tempos também não. A informação não chega logo, às vezes as decisões foram tomadas em Pedagógico e nos grupos não se sabe ou sabe – se depois por que alguém de outro departamento refere e ouviu dizer que agora se faz deste modo ou que já foram aprovados os critérios de avaliação (...) tudo muito *a posteriori*. A falta de comunicação é um problema que devemos combater e um objetivo para o qual todos devíamos trabalhar. Se os colegas falarem mais, se os grupos se fecharem menos, as pessoas sentem – se houver mais à vontade para tratar dos assuntos – todos ganhamos. Fazem-se atividades tão interessantes, e muitas vezes dentro do próprio departamento não se sabe o que se está a planificar no grupo x ou y. Por vezes, dá-nos a sensação que estamos a viver em ilhotas.” / 45

6. Que propostas apresentam os atores com vista à reforma do pensamento e da ação coletivas e à melhoria do funcionamento do quadro organizacional?

Conclusões

- i) Necessidade de formação e desenvolvimento profissional;
- ii) Desenvolvimento de culturas de trabalho mais colaborativas que promovam a aproximação das estruturas meso (grupos e departamentos);
- iii) Crescente implicação/envolvimento/interação da comunidade escolar na conceção dos documentos-chave da ação educativa – PEE, PCE e PAA;
- iv) Construção de uma autonomia efetiva, não ficcionada, e redução do exercício de funções administrativas;
- v) Desenvolvimento de ações e criação de instrumentos, com vista à promoção de uma cultura de avaliação interna;
- vi) Criação de uma equipa de professores (Comissão de avaliação interna) que trabalhe em estreita colaboração com outras estruturas – grupos, departamentos e Conselho Pedagógico – na análise, reflexão e discussão da avaliação e na monitorização faseada da esfera documental.

Evidências

P (C) “(...) mais supervisão, mais colaboração e mais formação de toda a comunidade – professores, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente... todos. Mais comunicação da escola com o meio, da escola com outras escolas, com outras entidades...” / 32

P (F) “Uma maior cultura de trabalho nos grupos e nos departamentos, uma cadeia de informação mais eficaz, um plano de ação que todos

devessem seguir e orientar – se por ele, mais formação, mais vontade de aprender; uma cultura de avaliação – de auto e de heteroavaliação –, mecanismos de interação mais rápidos e eficazes, maior abertura para a mudança, menos medos e receios de sermos apontados por não saber fazer, aprende-se fazendo; uma liderança mais forte que nos diga o que quer para a escola e para as diferentes estruturas, uma aproximação entre órgãos de gestão de topo e intermédios, uma retirada massiva da componente não letiva e um voltar a olhar para as coisas verdadeiramente importantes – ensinar cada vez melhor.” / 60

P (G) “(...) melhorar o sistema de avaliação interna da escola era fundamental (...) falta-nos esta cultura de escola, criar mecanismos de regulação das ações, sabermos onde estamos e para onde vamos (...), falta-nos um tratamento de dados que iria permitir uma reflexão conjunta de onde nos encontramos (...) dados trabalhados, e confrontados, e divulgados, e assumidos, e refletidos, e incorporados nas planificações e nas ações dos professores (...) Talvez tivéssemos um PAA com menos atividades de ‘fazer de conta e de brincar ao currículo’, isso de pouco vale.” / 77

P (K) “Aquilo que é fundamental é-nos ditado superiormente... é uma autonomia só no que é absolutamente inútil, porque no essencial não decidimos nada. É tudo uma ficção em que só se deixa enganar quem quer. Vamos lá a ver... Nós temos um PEE porque o decreto obriga, nós temos um projeto curricular porque também o decreto obriga (...) o PAA e por aí fora. Até que ponto é que depois esta esfera, que se vai criando território a território, existe, legitimamente por vontade expressa, mobilizadora e colaborativa desta comunidade, pois! (...) A documentação devia ser reduzida ao mínimo e deixar às pessoas tempo para trabalhar.” / 117

P (L) “Seria necessário parar para pensar, precisamos de uma equipa para a avaliação interna, mais ou menos estável, residente, como eu acho que deve ser qualquer tipo de trabalho nesta escola. O facto de andarmos sempre a mudar não ajuda, embora nós saibamos que o nosso processo é de adaptação constante, mas convém sediarmo-nos por uns tempos se queremos realizar algum trabalho bem feito (...) Seria fundamental encontrar uma base de trabalho firme, com bons núcleos de pessoas, algo mais articulado porque aqui cada um tem o seu olhar, tudo bem, mas o seu olhar deve contribuir para o nosso olhar, para que tal aconteça deve haver um trabalho concertado, planeado e avaliado! Haver esses momentos de aferição, de balanço, não pensar em novas estratégias que é o que nós fazemos normalmente sem termos visto se resultaram.” / 126

3.1 Discussão dos resultados

O estudo realizado permitiu corroborar que a inovação por mandato, realizada à distância e desfocada do vivido/empírico, instiga os atores ao encontro de outras lógicas, rituais simbólicos e vias alternativas, de modo a poderem legitimar as suas ações dentro de uma organização onde os projetos se apresentam como *rituais legitimadores*, tal como refere Costa (2003: 94):

(...) documento relativamente ao qual os actores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos administrativos que esperam da escola uma imagem da qualidade e de eficácia e que vêem neste documento um dos seus símbolos.

No contexto estudado, a esfera da conceção dos projetos de escola surge como uma ação que presta cumprimento formal aos normativos centralmente decretados perpetuando a vigência de uma *autonomia ficcionada, pendular e avulsa* (Barroso, 2004). Os documentos orientadores – PEE, PCE – são concebidos segundo lógicas de atuação e culturas de trabalho que permitem sinalizar a débil participação colegial e multidisciplinar dos atores, nos grupos e departamentos, e a escassa participação da comunidade escolar na sua conceção, implementação e avaliação; deste modo foi possível extrair evidências relativamente ao facto de os documentos-guia não serem convocados nos momentos de planificação, definição de estratégias e avaliação dos resultados, com pontuais exceções. Um outro aspeto, evidenciado com particular acuidade pelos intervenientes, reporta-se à escassa monitorização da esfera documental e exígua presença de culturas de autoavaliação que conduzam os atores ao conhecimento esclarecido/informado relativamente ao grau de convergência entre as ações planificadas no PAA, e desenvolvidas em contexto, e os objetivos estabelecidos nos referenciais orientadores.

Ao longo da investigação aprofundámos o conhecimento face ao modo como as estruturas meso se organizam aquando da conceção, implementação e avaliação dos seus projetos em termos de culturas e metodologias de trabalho, lógicas supervisivas e tipos de lideranças. Deste modo, podemos afirmar que os diferentes atores, nas diferentes estruturas, oferecem sinais evidentes da presença de culturas de trabalho pouco convergentes, optando por formas de trabalho consentâneas com o que Hargreaves (1998; 2001) designa por *individualismo estratégico ou complacente*, promotoras do fechamento e da balcanização e que comprometem a con-

ção negociada, aberta e participada dos projetos e a criação de bases que suportem a sua consequente implementação, avaliação e melhoria. Constatámos que a ação docente se encontra, tendencialmente, presa a uma lógica de decisão pré-categorizada e afastada da esfera empírica, o que nos conduz a equacionar outras estratégias para a mudança assentes na aproximação e no diálogo entre as estruturas, cumprindo-se os pressupostos da audição/participação/envolvimento/decisão e responsabilização dos diferentes atores (comunidade escolar) na elaboração concertada e efetiva dos seus projetos e na construção da(s) sua(s) *autonomia(s)* (Sarmiento, 2000) expressa(s) na vontade de *territorializar* (Barroso, 2004; 2005) as políticas educativas.

O desenrolar do processo de investigação conduziu-nos à exploração do conceito de liderança transformacional e à sinalização da necessidade de formação de lideranças servidoras e agregadoras, promotoras de culturas supervisivas, radicadas no trabalho colegial e na *participação convergente* (Alves Pinto, 1995), entenda-se, ao serviço das aprendizagens coletivas e da melhoria global da monitorização dos processos sem a qual não podemos reclamar a obtenção de bons produtos. Verificámos que a vertente política presente na ação de liderança não pode, contudo, cingir-se a um controlo apertado e formal das estruturas, segundos critérios estritamente instrumentais, mas pressupõe a capacidade de questionamento do *status quo* organizacional e a inscrição da ação organizada em torno de uma ética e axiologia do respeito, responsabilidade, confiabilidade, autoria e premeio.

A presença de lideranças pouco transformadoras e servidoras não é alheia a esta lógica de funcionamento. Os atores referem que os departamentos são estruturas formais (objetos em construção/estruturas criadas por decreto) com fraca capacidade federadora e aglutinadora onde não se planificam processos de ação pedagógica e de gestão curricular. Assinalam em concomitância a diversidade de percursos académicos, interesses instalados, ideologias e representações de escola, de ensino e de aprendizagem, nem sempre compatíveis com o planeamento global e com a visão estratégica de concertação das partes, atendendo à melhoria que se pretende induzir e disseminar no tecido organizacional. Se olharmos para o papel dos departamentos na orgânica escolar (tal como se inscreve no decreto), sinalizamo-los como “locais” privilegiados para o desenvolvimento de lógicas de trabalho colaborativas e supervisivas que favorecem e legitimam a discussão partilhada sobre as grandes opções da ação educativa – o que ensinar? como? com que meios? para que fins? Evidenciamos com Roldão (1999: 29) que:

O desenvolvimento curricular hoje, na sua dimensão do como que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir posições e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão de metodologias, prioridades, projectos integradores para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas.

Deste modo, a conceção de um PEE e de um PCE devia oferecer à organização campos de oportunidades que possibilitassem a abertura, a negociação, a partilha e a gestão da ação pedagógica e curricular de modo contextualizado e sediado, concedendo aos atores, nos grupos e departamentos, alguma legitimidade de (re)institucionalização das exíguas margens de autonomia. Em simultâneo, a construção do mapa anual de atividades devia contribuir para a promoção de uma ação planeada e integrada, expressa numa articulação vertical e transversal do currículo, em consentâneo com o decreto, consubstanciada numa proposta de ação convergente e discutida, que se pretende distanciada da soma aditiva e rotinizada de atividades.

No presente estudo, os atores não testemunham integralmente esta vivência e não reconhecem o espaço departamental como território interdisciplinar promotor do planeamento conjunto de atividades, definição concertada de estratégias, espaço de discussão, aferição e monitorização dos processos e dos resultados. A estratégia de “viragem” face às lógicas de ação e culturas de trabalho, sinalizadas pelos atores, requer, segundo os mesmos, uma aprendizagem social e cultural e exige a realização de escolhas, a tomada de decisões estratégicas e a conseqüente gestão da liberdade e da responsabilidade individual e coletiva, leia-se, outra forma de *organizar o bom senso* (Thurler, 1994).

As propostas de melhoria evidenciadas reclamam a assunção de novas políticas de atuação, a integração de novos valores na profissionalidade docente e uma forte aposta no diálogo aberto, crítico, concertador e regulador, assente na interação das escolas com os parceiros locais e as comunidades sociais de prática educativa. Como resposta ao excesso de burocracia e de complexidade do sistema que, a limite, poderá conduzir à sua desestruturação, ou à sua revitalização, os atores corroboram com Morin (2008) a necessidade de se criarem *solidariedades vividas*, sediadas numa cultura de autoavaliação e de trabalho de proximidade, que lhes permitam encontrar respostas com vista à transposição das barreiras da impessoalidade dogmática e normativa.

O conceito estratégico de mudança que perpassa o testemunho dos atores deixa-nos entrever três eixos estruturantes com vista à reforma do pensamento e da ação:

i) *Antropológico e axiológico*, onde integramos a necessidade de os atores – individual e coletivamente – se encontrarem capacitados para gerar e gerir a mudança através do desenvolvimento de um trabalho de parceria/solidário, fruto da ação concertada e reflexiva, da supervisão formativa e formadora. Este binómio regulação/reflexão, sobre as práticas, constitui-se como elemento-chave para o aperfeiçoamento e inovação, para a abertura/criação e construção de um novo tato pedagógico gerador de novos pactos sociais. A integração de forças exógenas no quadro do desenvolvimento de parcerias interinstitucionais – valências sociais, políticas, económicas e culturais do meio local – em meio escolar funciona como um campo de oportunidades a serem exploradas por organizações aprendentes. Referimo-nos às vantagens que se retiram em se aprender a ser de outro modo (na passagem do eu solitário ao eu cívico), mediante uma ética do respeito e do compromisso para com a diversidade que percorre a unidade das organizações, entendidas como espaços cívicos e cidades políticas;

ii) *Epistemológico*, onde integramos a dimensão crucial do conhecimento ao serviço da melhoria da ação coletiva e da organização local. O conhecimento partilhado é uma força que potencia a prestação de melhores serviços, aperfeiçoa a prática docente e discente e concorre para a melhoria dos resultados em ambos os campos. O transbordamento /disseminação das boas práticas (do saber e do saber fazer) constitui-se como alavanca de mudança, daí a necessidade de não encerrarmos o saber – nas salas de aula e nos grupos disciplinares – mas de o tornar propriedade pública, possibilitando a sua renovação e recriação num gesto social que a todos serve e a todos promove. A diversidade de saberes, de percursos académicos e de representações distintas que os professores possuem do que se deve ensinar, como e para quê, não pode ser encarada pelos atores como um obstáculo à partilha e à negociação, ao progresso e à inovação; deve ser mobilizada para a regulação dos processos e a avaliação dos produtos, numa lógica do bom senso, da razoabilidade e da responsabilidade.

O saber entendido como construção social – como uma forma de poder emancipador – encontra-se na direta dependência da capacidade de os atores estruturarem, em seu proveito, as relações de troca na exigência da unidade, da federação de esforços e da coesão interna, reflexo das opções pessoais e institucionais, da escuta implicadora e da decisão participada com vista à obtenção do maior consenso possível.

iii) *Teleológico*, onde integramos a visão prospetiva, o fim, a meta que pretendemos alcançar. A mudança não é um estado pacífico, pretende

operar uma intervenção na realidade dada e transfigurá-la. – Quais as finalidades de uma ação para a mudança?

- Possibilitar à escola a definição da sua política educativa e curricular com enfoque nas competências-chave da aprendizagem à luz de um contexto situado;
- Promover a construção e a aplicação de instrumentos que permitam proceder a uma autorregulação e avaliação das práticas com vista a viabilizar uma melhoria da reorientação da ação e a produção de conhecimento reflexivo e prático;
- Propiciar o aparecimento de culturas que favoreçam a ação colegial, integrada e transformadora, fundamentais para o nascimento de lideranças inovadoras, mobilizadoras e facilitadoras de aprendizagens participadas.

Conscientes de que a cultura organizacional engloba crenças, hábitos, ideologias, representações e valores que regulam as ações de uma comunidade e condicionam os processos e os produtos que se alcançam, para que a mudança se torne uma possibilidade real, é fundamental escutar a(s) cultura(s) instalada(s), criar meios/dispositivos capazes de a(s) transformar e sinalizar as vantagens de uma nova ordem – todo um programa de ação lúcido, astuto e arrojado onde somos nós a ter de “desatar os nós pelos e nos compromissos” (Azevedo, 2011: 325).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000), (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L.; Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.^a edição. Braga: PsiquilíbrioS.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas da Acção – As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. 3.^a edição. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2001). “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”. In *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. T. Ambrósio; E. Terrén; J. Barroso et al., Actas das conferências do curso de Verão de Julho de 2000. Porto: Edições Asa, pp. 63-90.

- Barroso, J. (2004). “A autonomia das escolas: uma ficção necessária”. In *Revista Portuguesa de Educação*, volume 17, número 002. Braga: Universidade do Minho, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. A. (2003). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais – Discursos e práticas*. 2.ª edição. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 73-94.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (1999) *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2006). “A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos; estruturas e poder”. In L. Lima (Org.), (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa, pp. 197-248.
- Thurler, M.; Perrenoud, P. (1994). “Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação”. In *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora, pp. 33-59.
- Vala, J. (2005). “A análise de conteúdo”. In A. Silva; J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Cap. IV (15.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

Referências legislativas

- Decreto-lei n.º 43/89, DR n.º 29/89 – I série, 03/02/89 – Regime Jurídico da Autonomia das escolas.
- Despacho n.º 8 /SERE/89, de 3 de Fevereiro, publicado a 8 de Fevereiro de 1989 (regulamento provisório dos conselhos pedagógicos).
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares.
- Decreto-lei n.º 115A/98, DR n.º 102/98 – I série – A – 1.º suplemento, 04 /05/98 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos.

Lei n.º 24/99, DR, n.º 94/99 – I série – A, 22/04/99 – Primeira alteração, por apreciação parlamentar do Decreto-lei n.º 115 A/98 de 4 de Maio.

Decreto regulamentar n.º 10/99, DR n.º 168/99 – I série – B, 21/07/99 – Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa.

Decreto-lei n.º 6/2001, DR n.º 15/2001 – I série – A, 18/01/01 – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-lei n.º 75 de 2008 de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

ABSTRACT: This study allowed the understanding and knowledge about the way that scholar structural organization projects articulate – School Project and School Curriculum Project –, and their impact on pedagogical action planning and curriculum management, embodied on the annual activities map.

During the research process, we have analyzed the working cultures and the existing supervised logics within departments, disciplinary groups, conception and implementation phases and project evaluation considering all the existing obstacles and potentials highlighted by the actors, as well as the announced improvements for the present organizational board.

The theoretical approach gave us the possibility to raid over school concepts – autonomy, project, supervision, organizational models and cultures. On the empirical side, the study was based on qualitative methods sustained by semi-structured interviews to the key actors, analysis of the guiding documents' content, empirical observation, elaboration of a field report diary and analysis of minutes and annual planning of different disciplinary groups.

The analysis and crossing of the obtained data, allowed us to extract evidences and find answers for all the initial questions of this investigation.

The final conclusions highlight the projects' mainly rhetorical character and their weak articulation with the organizational praxis. It was also possible to analyze and understand the sets of reasons, which lead in context to: predominance of low scholar and collaborative working cultures, weak presence of supervision mechanisms and the scarcity of self-regulation and self-evaluation of institutional practice cultures.

KEYWORDS: school, autonomy, projects, supervision.