



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA
Análise reflexiva sobre o Projeto Educativo como promotor
de eficácia da escola

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Sandra Maria Vieira Pita Ferraz

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JULHO 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA
Análise reflexiva sobre o Projeto Educativo como promotor
de eficácia da escola

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Sandra Maria Vieira Pita Ferraz

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

“O saber é saber que nada se sabe.”

Confúcio

AGRADECIMENTOS

*“Se não posso realizar grandes coisas, posso pelo menos fazer
pequenas coisas com grandeza.»*

Napoleon Hill

O caminho já percorrido não significa o fim, antes pelo contrário, exprime o princípio de uma nova aventura. Por entre livros, obstáculos e esperança de concretizar este sonho, permitiu-me olhar o passado, refletir o presente e sonhar com o futuro, no sentido de refletir com carisma e audácia sobre as situações ou circunstâncias que nos surgem pelo caminho.

Nesta jornada, cumpre-me agradecer algumas pessoas que demonstraram o seu apoio, compreensão e força.

Ao Professor Doutor Carlos V. Estevão, pelo apoio e conselhos científicos que prestou, bem como, pela grande disponibilidade e simpatia que sempre manifestou.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram a continuar com o presente trabalho, acabando por me encorajar em todos os momentos.

Aos meus alunos que de alguma forma me têm desafiado sempre a procurar melhorar e aprender cada vez mais, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

À minha família que superando as minhas ausências, tudo fez para que a ideia se tornasse realidade. Agradeço aos meus pais o modelo que foram e são, para mim, de cidadania, de solidariedade, de grandeza pelo trabalho feito com paixão e assertividade.

Ao meu filho Tomás, por todo o seu amor, tempo, compreensão e horas subtraídas no decorrer deste longo percurso.

Às palavras que sempre foram ditas no momento certo e que fortaleceram este sonho que se tornou realidade.

Obrigada.

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.

Equacionar a dicotomia existente entre os pressupostos teóricos que fundamentam a razão da existência de um Projeto Educativo como documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas e a realidade, em contexto, onde por vezes, é perceptível a comunidade não conhecer, identificar e se rever no Projeto Educativo, perdendo toda a sua função de documento de identidade participativa e operativa, remete para a necessidade de analisar e compreender a dinâmica do Projeto Educativo, importando perspetivar qual a eficácia do Projeto Educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade da escola. A eficácia de um Projeto Educativo verifica-se quando a própria escola e a sua comunidade, se questionam sobre a sua realidade e definem de forma participada, partilhada e responsável, como prioritário uma estratégia resultante da necessidade concreta, consubstanciando o projeto num instrumento de gestão estratégica de qualidade no ensino aprendizagem. A operacionalização do Projeto Educativo resultante e transmissor da identidade da escola tornará este projeto num promotor da sua eficácia ao ter em conta a criação de mecanismos de difusão e de apropriação da sua cultura, bem como de reflexão e consolidação de uma cultura de autoavaliação. Neste sentido, 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.

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

PALAVRAS CHAVE: Projeto Educativo, Eficácia, Organizações.

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. Equating the dichotomy between the theoretical assumptions that underlie the reason for the existence of an Educational Project as a document that establishes the educational guidance of the grouped schools or non-grouped schools and its reality, in context, where sometimes, it is understandable that the community doesn't know, identify and review the Educational Project, losing all its function of a participatory identity and operative document, which leads to the need to analyze and understand the dynamics of the Educational Project, it is important to understand what is the effectiveness of the Educational Project on the dynamics of the quality of teaching and learning in school grouped identity. The effectiveness of an Educational Project occurs when the school itself and its community, wonder about their reality and define in a participated, shared and responsible way, as priority, a strategy which is a result from the concrete need, consolidating the project in a strategic management tool for quality in teaching and learning. The operating of an Educational Project which is a result and transmitter of the school identity will make this project a promoter of its effectiveness by taking into account the mechanisms of diffusion and appropriation of their culture, as well as reflection and consolidation of a culture of self – assessment. 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.

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

KEYWORDS: Educational, Project, Efficiency, Organizations.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUÇÃO	1
SUMÁRIO EXECUTIVO.....	6
PARTE I.....	10
- ENQUADRAMENTO TEÓRICO -	10
1. O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO	11
2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	16
2.1. MODELO BUROCRÁTICO	20
2.2. MODELO POLÍTICO.....	24
3. PROJETO EDUCATIVO	29
3.1. CONCEITO DE PROJETO.....	29
3.2. DEFINIÇÃO DE PROJETO EDUCATIVO	31
3.3. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO	38
3.4. FASES OU ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO.....	45
3.5. INSTRUMENTO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	54
4. EFICÁCIA EM CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	60
4.1. A EFICÁCIA DAS ESCOLAS	60
PARTE II.....	67
- ANÁLISE REFLEXIVA -	67
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	68
1.1. DESCRIÇÃO DA ESCOLA	68
2. REFLETIR SOBRE O PROJETO EDUCATIVO COMO PROMOTOR DE EFICÁCIA .	70
CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

INTRODUÇÃO

A escola atual, enquanto entidade organizacional, assenta num Projeto Educativo como elemento orientador, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes. Deve obedecer a um objeto, a um trajeto, a um projeto previamente delimitado. Jules Renard, referido por Cortesão (1993:70), acreditava que todos os projetos são o rascunho do futuro.

O atual quadro político e legislativo define o Projeto Educativo 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, artigo 9.º, alínea a). 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, promovendo um conjunto de funções, levando à criação de uma liderança eficaz na conceção de um Projeto Educativo válido e coerente com a realidade envolvente, concretizando um reforço da autonomia da escola. Esta participação conjunta pressupõe o conhecimento das várias propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão de vários atores. 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, 2011:83).

Nesta perspetiva e de acordo com Leite, Gomes & Fernandes (2001), todo o processo de conceção e implementação do Projeto Educativo, enquanto momento de desenvolvimento organizacional, pressupõe a participação dos elementos constituintes da comunidade educativa que em coletivo, de uma forma permanente e contínua, efetuam uma reflexão sobre a escola, decidem as soluções de continuidade ou de mudança e avaliam as consequências das suas decisões.

O desenvolvimento dos Projetos Educativos não correspondem “nem a processos mais

amplios de construção da autonomia da escola, nem a mecanismos de participação dos atores educativos, nem à partilha de práticas pedagógicas entre os professores” (Pereira, 2006:155), e muito embora o Projeto Educativo faça a caracterização correta da escola, tenha em conta as suas fraquezas e potencialidades, acaba dificilmente por conseguir que a sua comunidade o conheça, identifique e se reveja nele, perdendo, deste modo, a sua função de documento de identidade. Por vezes, depara-se, de acordo com Costa (2003), com a existência de projetos que se traduzem em documentos de intenções e objetivos gerais pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis.

Neste sentido, importa repensar toda a dinâmica organizacional do Projeto Educativo analisando, no todo e em separado, a entidade escolar em que assenta, o contexto em que se insere, os problemas existentes, de forma a perspetivar se o Projeto Educativo se traduz numa referência e num dispositivo para a construção da mudança, para a clarificação das intencionalidades educativas, para a articulação entre os vários níveis de ensino e entre os vários atores educativos existentes numa entidade organizacional escolar ou, se resulta apenas do carácter obrigatório, expresso nos normativos e na fundamentação teórica.

O Projeto Educativo deve ser planeado, previsível, antecipado, sendo-lhe retirada aquela característica que o torna utópico e inserido num universo onírico. O Projeto Educativo não se abandona à evasão, visando sempre a realização e a incorporação deste numa atitude “antecipatória, que exprima uma tendência permanente para a sua concretização” (Boutinet, 1992). Visando a concretização real, pois apesar de ambicioso mostra-se consciente dos seus limites, o Projeto Educativo permite a projeção de um futuro antecipado.

Na relação entre a ambição e a consciência das limitações, a antecipação tem um papel fundamental. Esta permite a distanciação da situação vivida para, através da previsão, desenhar a situação desejada e o caminho para a alcançar. É este tipo de previsão que permite ao homem intervir de modo eficaz sobre o decorrer dos acontecimentos, influtando a direção destes a seu próprio favor, dependendo o futuro mais das decisões humanas, que do acaso (Tourainne, 1984). É a previsão que estrutura os Projetos.

Cabe ao homem que edifica o papel de produtor social, transformar-se e projetar-se nas ações praticadas. Sendo assim, leva-nos à seguinte questão:

Como operacionalizar um Projeto Educativo como promotor de eficácia?

Quando aplicado à instituição escolar, o termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela.

Com este trabalho pretende-se repensar quais os mecanismos a desencadear de modo a

estabelecer uma constante monitorização da operacionalização do Projeto Educativo tornando-o num documento eficaz nas escolas.

Este trabalho inicia-se com a descrição reflexiva do percurso profissional da autora do trabalho, com o objetivo de refletir e contextualizar os momentos marcantes do seu percurso profissional.

De seguida, o presente trabalho está organizado em duas partes.

A Parte I, reporta-se ao enquadramento teórico onde é referido a abordagem de autores de referência sobre tema, estruturando-se em quatro pontos fundamentais.

O primeiro ponto visa traçar uma sustentada panorâmica sobre a forma como a escola é idealizada em termos organizacionais, 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. Cada organização escolar constrói uma identidade própria (singular, educativa e social) que nasce quer de um tempo, quer de um contexto, quer ainda das relações que os seus atores entretecem entre si. À semelhança da sociedade em que se insere, também a escola vive profundas transformações que produzem mudanças organizacionais significativas a que o diretor, enquanto dirigente máximo da instituição, deve dar resposta.

Posto isto, neste trabalho serão analisados, num segundo ponto, dois modelos conceituais. O primeiro, inspirado na sociologia das organizações weberiana e que idealiza a instituição escolar como um modelo burocrático. O segundo, o modelo político, em que as organizações são entidades fundamentalmente políticas (Pfeffer, 1992), e devem ser analisadas como arenas políticas onde os processos de tomada de decisão a modelam e formam (Hatch, 1997).

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.

A escola comunidade educativa, presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, 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 terceiro ponto uma análise, não só do conceito de Projeto a nível geral, como

também de Projeto Educativo, procurando assim, enquadrá-lo de acordo com a diversidade conceptual proposta por vários autores e a legislação que o legitima.

Começamos por apresentar o percurso normativo delineado pelo Projeto Educativo até chegar à atualidade, demonstrando as fases ou etapas de construção do Projeto Educativo. Posteriormente, passaremos a analisar o Projeto Educativo como um instrumento de gestão estratégica das organizações escolares, à luz do enquadramento teórico realizado por alguns autores de referência, mostrando de que forma o Projeto Educativo se deve definir numa atitude de documento orientador da ação, no sentido de alcançar a eficácia nas escolas.

Num quarto ponto será referido, num primeiro momento, a concretização da eficácia nas escolas, para que, num segundo momento, seja perspetivado o Projeto Educativo como promotor dessa eficácia.

A Parte II do presente trabalho culmina com a apresentação de uma análise reflexiva sobre o Projeto Educativo como promotor de eficácia da escola. O Projeto Educativo deve formalizar-se num documento orientador da ação da escola, onde estão descritas as metas a atingir e as estratégias a seguir, em função do diagnóstico realizado e dos valores e princípios perfilhados no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas (Barroso, 1992). Para tal, existem duas grandes áreas de intervenção do Projeto Educativo, a planificação da ação educativa e a identidade própria da cada escola (Costa, 2003).

Na planificação, o Projeto Educativo aparece posicionado no âmbito da função planificação organizacional da escola, identificando as grandes metas, as prioridades de desenvolvimento, as linhas de atuação e a otimização dos recursos que deverá constituir o ponto de referência para as restantes tarefas a planificar na escola.

Na identidade, o Projeto Educativo desde a fase inicial de mobilização das pessoas para a sua elaboração, até à sua formalização num documento orientador da ação na escola, constitui-se, enquanto processo e documento, um instrumento de desenvolvimento e de afirmação da identidade organizacional de cada escola (*ibidem*).

Sendo um projeto uma ideia para uma transformação do real e a sua concretização, ele deve conduzir a essa transformação (Leite, C., 1997:182).

Terminamos o nosso trabalho com o esclarecimento das conclusões, focando a importância para a elaboração de um Projeto Educativo eficaz nas escolas, onde ele assume, um papel fulcral no âmbito das novas responsabilidades delegadas à escola em contexto de construção de uma reforçada autonomia. Para tal, o Projeto Educativo, enquanto ferramenta promotora da qualidade e da eficácia da ação educativa, deve ser avaliado num processo que

se constitui não só como um meio de análise e de reflexão sobre a organização dessa estrutura educativa, como também num veículo de promoção de boas práticas pedagógicas, de melhoria de resultados e de constante aperfeiçoamento do serviço prestado à comunidade.

A última parte deste trabalho é composta pelas referências bibliográficas e pela legislação consultada, na qual baseamos o nosso trabalho.

SUMÁRIO EXECUTIVO

*“Formação é exatamente o contrário de receita,
mandar memorizar saberes sem se saber para que servem
não é formar”*

Simonne Lientand

O meu percurso profissional foi sentido desde a minha tenra idade. Deparei-me com a responsabilidade de educar os meus irmãos, não só a nível instrucional, mas também incutir a valorização dos saberes existenciais da vida. Esta etapa da minha vida fez com que sentisse gosto pela educação e pela transmissão de conhecimentos a vários níveis. Ter a missão de educar cidadãos que respeitem e valorizem a sociedade em que vivemos.

No ano 1999 consegui entrar na Universidade da Madeira, no curso de Professores do Ensino Básico. Foram 4 anos muito intensos. Devo dizer que tudo aconteceu neste quadriénio. Durante o curso, trabalhava, como voluntária, em ATL'S (Atividades Livres em Bairros Sociais). Passava muitas tardes com crianças, de diferentes níveis e culturas. Gostei muito desta experiência, enriqueci a minha prática, a minha forma de estar, perante diversos grupos. Recordo-me de nas aulas de Psicologia falarmos de diversos pedagogos (*Immanuel Kant, Paulo Freire, Jean Piaget, ...*). Pois, a atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Passado um ano, tive de conciliar este empenho e dedicação para alcançar este meu objetivo de vida, com a consumação do meu matrimónio. Com apenas vinte anos de idade, estava a iniciar a constituição da minha nova família. Sem tardar, fui mãe de um belo menino, no terceiro ano do curso. Não foi fácil, ser mãe, dona de casa e estudante. Mas, sinto-me uma guerreira, porque nunca desisti. Consegui ultrapassar todos os obstáculos e alcançar as vitórias sempre acompanhada de um grande sorriso, o da pessoa mais importante da minha vida: o meu filho.

Durante o estágio, trabalhei com um grupo extraordinário. Para além de ser trabalhador, esforçado e dedicado, estiveram sempre do meu lado para que eu tivesse forças para continuar. Estagiamos na Escola Básica com Pré-Escolar do Lombo Segundo, primeira escola em que me chamaram de professora. Era um 4ºano de escolaridade, um grupo que transmitia energia, queriam constantemente sugar-nos informação. Mal chegávamos à escola, vinham até nós, com curiosidade para saber o que iriam aprender hoje. A professora cooperante (São Fernandes) foi uma mentora para mim; transmitiu-me tudo o que estava ao seu alcance para que nós, futuros professores, nos dedicássemos à nossa prática pedagógica de corpo e alma.

Terminado o curso, ano de 2003, candidatei-me à função pública para iniciar a minha carreira de docente. Foi uma espera infundável, numa grande ansiedade, para sentir em mãos o verdadeiro prazer de ter, em meu comando, um grupo de alunos, prontos para receberem sabedoria e conhecimento.

No dia 23 de novembro de 2003, contactaram-me para trabalhar na Escola Básica da Carreira, no ensino recorrente. Fiquei surpresa, pois a faixa etária era diferente do que estava preparada para trabalhar. No entanto, aceitei o desafio! Tinha cerca de 40 alunos, entre os 14 anos e os 80 anos. Uns para obter o 4ºano de escolaridade, outros simplesmente queriam aprender a escrever o seu próprio nome. Para mim não importava o tamanho dos obstáculos, mas o tamanho da motivação que tinha para os superar. Nenhum obstáculo será tão grande, se a tua vontade de vencer for maior. Então, arregacei as mangas, e abracei este grupo de maneira a conhecê-los para perceber as necessidades e as dificuldades existentes. Dia após dia, deparei-me com vários entraves, mas com a vontade extrema destes para aprender, muitos deles foram superados com êxito. Era estrondoso ver espelhado nas suas caras a alegria e a esperança de escrever o seu primeiro nome. Devo dizer que foi um ano de muitas aprendizagens tanto para os alunos, como para mim. Eu, tão nova, já sabia ler e escrever, tinha o conhecimento das palavras, mas desconhecia a “lei da vida”, as vivências, as passagens pela vida, umas diferentes das outras, mas cada uma com a sua própria história, com a sua razão. Foram dois anos no ensino recorrente, na mesma escola, com antigos e novos alunos, cada um com o seu jeito de ser, seu jeito de aprender.

Nos anos seguintes, fiquei colocada na Escola Básica com Pré-Escolar no Boliqueime. Comecei com um 1ºano de escolaridade. Primeira vez, sendo titular de uma turma. Apesar de ter vivenciado diferentes experiências com pessoas desde a idade da juventude até a mais sábia idade, nos anos transatos, ter em mãos crianças puras, prontinhas para desenvolverem

seu cérebro, enriquecê-lo de novidades, de letras e números, é uma sensação de magnitude. Estive quase 4 anos com este grupo de alunos, até que, me foi proposto para ser diretora deste estabelecimento de ensino. Tendo consciência que o meu perfil profissional, sempre foi a de ser professora, quiseram as circunstâncias da vida, que estivesse durante 2 mandatos na direção. Assim, um novo projeto surgia na minha curta carreira.

Ser diretora, não é uma tarefa simples, antes pelo contrário, exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso. Para tal, é preciso saber ser líder. Pois, os líderes representam a eficácia do grupo e da organização. São responsáveis pelo sucesso ou fracasso da organização. Procurei liderar, de uma forma bem clara, com uma gestão eficaz e eficiente, para que se atingissem os objetivos propostos pela organização. Pude constatar, nas reuniões de conselho escolar, por serem pacíficas e democráticas. O primeiro método para estimar a inteligência de um líder é olhar para a equipa que tem à sua volta.

Tive de ter a capacidade para dirigir e influenciar positivamente a equipa, mobilizando-a para os objetivos do serviço e da organização e estimular a iniciativa e a responsabilização. Traduzindo-se, através, da promoção do espírito de grupo e de um clima organizacional propício à participação e cooperação, estimulando a iniciativa e a autonomia, delegando tarefas e fomentado a partilha de responsabilidades. Mantive um modelo de atuação que garantia a justiça e equidade de tratamento, sendo, dessa forma, um referencial de confiança.

Passado o tempo, senti a necessidade de voltar à minha atividade como docente. Ter, novamente, um grupo sob o meu domínio, na medida de transmitir culturas e saberes. Foi então, que deixei a direção e voltei a ser titular de uma turma, funções que mantendo até hoje.

Procurei sempre ao longo da minha vida profissional, privilegiar momentos de aprendizagem, com recurso a formação complementar que tivessem reflexo no desenvolvimento das mais variadas competências, quer seja no âmbito da liderança, da comunicação e do aperfeiçoamento de conhecimentos linguísticos e matemáticos (ensino).

Destaco, algumas das formações:

No âmbito do ensino:

- “A Escrita em Prática: Criatividade e Técnica”;
- “A Língua que falamos: da Consciência Fonológica ao Acordo Ortográfico”;
- “Paixão de Ensinar, gosto de Aprender”;
- “Metas Curriculares, Programa e Avaliação de Português no 1ºCiclo”

- “Práticas de Gramática: Sintaxe e Pontuação”;
- “Primeiros Socorros”;
- “Novo Programa de Português do Ensino Básico”;
- Intervenção precoce: O envolvimento da criança e da família”;
- (...).

No âmbito da direção:

- “A folha de cálculo do Microsoft Excel”;
- “Gestão e Mediação de Conflitos”;
- “Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário da RAM”;
- “Vencimentos e Carreira na Função Pública”;
- “Estatuto disciplinar dos trabalhadores em exercem funções públicas”;
- “Liderança e Gestão de Equipas de Trabalho”;
- “Acidentes de trabalho”
- “Projeto Educativo de Escola ao Projeto Curricular de Turma”;
- “Avaliação do desempenho docente”;
- “Supervisão Pedagógica”;
- “SIADAP-Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública”;
- (...).

Neste sentido, durante este tempo considero que desempenhei cabalmente todas as minhas funções. A troca de práticas e o conhecimento que adquiri através da experiência de muitos colegas foi muito benéfica e rica para mim e para a minha formação como docente, como mãe e como pessoa.

Acredito que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda. Então, com esta experiência acredito que a opção é progressiva, é estarmos a favor da vida, da equidade, da justiça, do direito e da convivência.

Este meu percurso foi a demonstração do quanto pude dar de melhor e positivo de mim a cada instante, com emoção, concentração e conhecimento.

PARTE I
- ENQUADRAMENTO TEÓRICO -

*“O projeto não é uma simples representação do futuro,
mas um futuro para fazer,
um futuro a construir,
uma ideia a transformar em acto”.*

Jean Marie Barbier

1. O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

As organizações não são uma invenção da sociedade atual, elas existiram desde a Idade Média representando a necessidade de criar uma ordem no complexo da existência nos planos minerais, vegetais, animais e humano. Sendo assim, o termo “organização” esteve escrito, como sinal de “boa saúde, uma boa cooperação dos órgãos entre si”, origem proveniente dos romanos. Logo, podemos perceber que as organizações possuem regras formais e informais, para que possam crescer e evoluir.

Com o aparecimento da industrialização criou-se a necessidade de criar “estruturas organizacionais baseadas nas rotinas e na padronização” com a introdução crescente de novas técnicas que implicaram a “adaptação do trabalhador às necessidades funcionais da máquina (Morgan, cit. Afonso, 1994:46).

Assistiu-se, durante o Séc.XIX, à emergência de uma ciência de organização do trabalho, para a qual contribuiu Taylor com os seus estudos sobre a gestão científica do trabalho, ou seja, criar condições para uma maior eficiência da organização.

Mais tarde, Max Weber com os seus estudos sobre o funcionamento das organizações, classificou as organizações como burocráticas, aquelas “nas quais a autoridade se baseava em pressupostos racionais e legais, em oposição a outros tipos de organizações baseadas em formas carismáticas ou tradicionais de autoridade” (Afonso, 1994:48).

O termo “organização” conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vistas, quadros conceptuais, etc. Os diferentes conceitos de organização “permitem identificar determinados elementos considerados fundamentais: existência de indivíduos e grupos inter-relacionados; orientação para consecução de objetivos; diferenciação de funções; coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo” (Alves,1996:60).

Uma organização é uma “estrutura social racionalmente organizada”, também definida como uma organização formal ou burocrática (Merton, 1967:57).

Nesse sentido, Etzioni (1967a:10) também as define como organizações que funcionam com burocracia. Isso porque, segundo o autor, elas são caracterizadas por divisão do trabalho, do poder e das responsabilidades, pela presença de centros de poder, pela impessoalidade, e porque “controlam sua natureza e seu destino”. Por isso, é que este autor prefere o termo “organização complexa”. E assim, escreve “por organização queremos dizer, acompanhando Parsons (1960:17), unidades sociais devotas primacialmente à consecução de

metas específicas”, e em outra obra “(...) unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

A mudança dos tempos, imperativos da modernização, gerou novas concepções organizacionais.

Schultz (2016:14) afirma que “o homem moderno é o homem dentro de organizações”, que “a vida contemporânea [...] é dominada por organizações grandes, complexas, formais” (Blau; Scott, 1970:11) e que “a sociedade moderna é uma sociedade de organizações” (Etzioni, 1967a :173).

As nossas vidas, portanto, são “construídas” em contextos organizacionais e somos influenciados constantemente pelas organizações e pelas relações que se estabelecem entre elas.

As organizações são importantes, segundo Simon (1965:16), primeiro, porque somos “moldados” por organizações em que atuamos como profissionais, criando “qualidades e hábitos pessoais” e, segundo, porque elas proporcionam “os meios para exercer autoridade e influenciar os demais”.

Ao procurarmos na literatura organizacional uma definição, verificamos que este conceito assume conotações diferenciadas segundo vários autores.

Para Srour (1998:107), 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”.

Segundo Hall (2004:5), “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”.

Para Candeias (2004:22-23), “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 existência de indivíduos ou grupos interligados para a orientação e a consecução de objetivos, numa coordenação de esforços e num determinado espaço de tempo”.

A definição de organização para Parsons (1967:44) está condicionada primeiramente à existência de uma “meta específica”, o que diferencia este sistema de outros sistemas sociais. Entretanto, para ser definida como um sistema social, uma organização deve possuir uma

“estrutura descritível” em duas dimensões, a “cultural e institucional” como “padrão de valores” do sistema e os “papéis” dos grupos e indivíduos no funcionamento da organização.

Na perspectiva de Bilhim (2008:21), 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”.

Também para Robbins (1990), uma organização é “uma entidade social conscientemente liderada, com uma fronteira relativamente identificável, que funciona numa base relativamente contínua para alcançar um objetivo e/ou objetivos comuns”.

Uma organização é constituída por pessoas e para que ela mude, também as pessoas têm que mudar. No entanto, o ser humano é único e, como tal, cria o seu próprio pensamento individual, quer por antecipação, quer por reação. A forma como estes pensamentos e correspondentes ações se refletem no contexto organizacional poderá ganhar uma dimensão tal, que torna a reação do sistema imprevisível.

Charles Perrow (1972:25) sustenta “ser possível deslocarmos o olhar para problemas fundamentais das organizações e nos afastarmos das perspetivas que atribuem os problemas de gestão das organizações às pessoas, aos indivíduos (aspetos psicológicos) ou aos relacionamentos entre pequenos grupos (psicologia social), por exemplo. Não basta, identificar os “defeitos das pessoas” e “modificar as pessoas” para melhorar a organização, já que “as atitudes das pessoas são determinadas tanto pela organização na qual trabalham, como pelas suas atitudes preexistentes. O mesmo pode ser afirmado com relação ao processo de liderança [...] que depende especialmente das circunstâncias e das atribuições exigidas do líder”.

Um olhar mais amplo sobre as organizações, permite identificar melhor as origens dos problemas organizacionais, tais como, a influência do ambiente externo, sua história, da tradição, do mercado, da tecnologia utilizada, dos incentivos adotados, entre outras dimensões que interferem no funcionamento e no comportamento das organizações. Com isso, evitam-se afirmações como “as organizações são as pessoas” ou “o ponto crítico, nas organizações, é o tipo de liderança” (Perrow,1972:25), já que a organização deve ser analisada no seu conjunto, levando-se em conta os diversos elementos relacionados às modalidades de divisão do trabalho e de níveis hierárquicos, ou seja, à influência que exerce sobre as pessoas a estrutura organizacional interna, sendo esta, por sua vez, moldada e adaptada de acordo com o ambiente externo em que está inserida. Como podemos verificar nas definições referidas, há elementos comuns. Pois, toda a organização teria na sua

composição indivíduos e/ou grupos de indivíduos inter-relacionados, com diferentes funções. Cujas ações seriam racionais e intencionalmente coordenadas, 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.

Blau & Scott (1992:43, cit. Lima) referem que o conceito de “organização formal”, desde logo por oposição a um conceito mais amplo, o de “organização social”, afirma a propósito: “Contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, exigem organizações estabelecidas, deliberadamente, para um certo fim.”

Ainda, Blau & Scott (1970:15) mencionam que a organização social “refere-se às maneiras nas quais a conduta humana se organiza socialmente, isto é, às regularidades observadas no comportamento das pessoas, regularidades essas mais devidas às condições sociais nas quais as pessoas se encontram do que às suas características fisiológicas ou psicológicas como indivíduos”.

Também Barnard (1967:26-29) define a organização formal como “um sistema de atividades ou forças coordenadas conscientemente entre duas ou mais pessoas”.

Entretanto, Selznick (1971:4-7) critica o conceito de organizações como um “exercício de engenharia” ou um “sistema formal de regras e objetivos”. Em sua perspetiva, organizações consistem num conjunto de “tarefas, poderes e normas de procedimentos” que objetiva assegurar o cumprimento de determinado objetivo, ou seja, “um instrumento técnico para mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida”. Uma organização definida como um sistema formal e técnico, é uma conceituação insuficiente, já que “relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas, e não pessoas.”

A discussão apresentada até aqui evidencia que “não é tarefa fácil conceituar as organizações”, já que a simples definição de organizações “como unidades económicas de produção, de trocas de recursos e de tomada de decisões técnicas” não é adequada.

O conceito de organização, segundo Souza (2012:25), deve refletir a multidimensionalidade que caracteriza e condiciona a entidade, mesmo se o objeto de análise, utilizado principalmente pelos administradores e economistas, for uma empresa ou uma firma.

Para finalizar, Clegg & Hardy (1998:30) referem que “não se tem certeza, se é que ela existiu, sobre o que são organizações, também não se tem certeza sobre como elas devem ser

estudadas, a posição do pesquisador, o papel da metodologia, a natureza da teoria. Definir estudos organizacionais hoje não é, por nenhum meio, tarefa fácil. [...] organizações são objetos empíricos. Queremos dizer que vemos algo quando vemos uma organização, mas cada um de nós pode ver algo diferente; [...] alguns veem as organizações como caracterizadas por dimensões como formalização, padronização e rotinização; outros a veem como exibindo variação, seleção, retenção e competição; ou incorrendo em custos de transação; ou distinguidas por culturas institucionalizadas, ou por qualquer outra explicação.”

2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

O conceito da escola como organização retoma vários conceitos de organização, quer seja adaptando-os ou aprofundando-os em diversas dimensões.

Lima (1988:48) refere que “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”, ainda para mais “as organizações, e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas”.

As organizações formais são criadas deliberadamente para cumprir determinado objetivo mediante a coordenação de esforços coletivos. Isso significa que elas não surgem espontaneamente, mas, como observam Blau & Scott (1970:17-18), “foram formalmente estabelecidas com o propósito explícito de conseguir certas finalidades”. Os mesmos autores referem que “dentro de toda organização formal, aparecem organizações informais. Os grupos constituintes da organização, como todos os grupos, desenvolvem seus próprios hábitos, valores, normas e relações sociais, conforme seus membros vão vivendo e trabalhando juntos”. Ainda sustentam que “é impossível compreender a natureza de uma organização formal sem investigar as redes de relações informais e as normas extraoficiais, assim como a hierarquia formal de autoridade e as regras oficiais”. Essa distinção é realizada com o objetivo de compreender a realidade, já que o que existe é somente uma organização, composta por essas duas dimensões de análise.

Para Blau & Scott (1970:20), toda e qualquer organização formal possui algum grau de burocracia, dependendo das práticas administrativas adotadas, do número de funcionários, da hierarquia e da observância das regras gerenciais. Nesse sentido, Etzioni (1967a:10) também define as organizações formais como organizações que funcionam com burocracia. Isso porque, segundo o autor, elas são caracterizadas por divisão do trabalho, do poder e das responsabilidades, pela presença de centros de poder, pela impessoalidade, e porque “controlam sua natureza e seu destino”.

Para Lima (1992:66), a escola como organização tem sido considerada através de duas perspectivas antagónicas: por um lado, é encarada como uma organização burocrática, por outro, é vista como uma anarquia organizada. O que tende a acentuar fatores como o consenso, a certeza, a estabilidade e a racionalidade, isto é, segundo o mesmo autor “o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, dos processos de planeamento e de tomada de decisões, a

consistência dos objetivos e o caráter preditivo das ações”. Noutra perspetiva, a escola como uma anarquia organizada, não é tão clara quanto as suas metas e as prioridades, e a participação dos atores é dispersa. Segundo Tyler (1992:73, cit. Lima), a “imagem fornecida por esta conceção é talvez uma imagem de desorganização mais do que a de uma organização”, não sendo suficientemente apropriada porque, se a escola não é tão racional e coesa como era vista pela perspetiva burocrática, também não é tão anárquica como supõe a segunda perspetiva (anarquia organizada).

Para Alves (1992), “a escola aparece como uma *organização específica* distinta das demais organizações, porque a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes, sendo os objetivos da organização percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar.”

Também salientam Carvalho & Diogo (2001:17) que a escola “é distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o caráter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona”.

Enquanto que Lima (1992:47) menciona que para Etzioni a escola é entendida como “organização normativa”, em que o seu poder normativo é a principal fonte de controle, para Blau & Scott, a escola é como uma “organização de serviços definida como uma organização cujo principal beneficiário é a parte do público que tem com ela contato direto, com quem e para quem seus membros trabalham”.

Num documento da Unesco (1988), intitulado *As Funções da Administração da Educação*, lê-se que “qualquer centro de ensino – independentemente da natureza e nível educativo que está a seu cargo – constitui uma empresa educativa. Isto significa que para realizar eficazmente a tarefa que lhe incumbe deve ter a sua esfera própria de responsabilidade no que respeita a organização e o desenvolvimento das suas atividades. O seu funcionamento deverá, pois, ajustar-se às necessidades decorrentes do efetivo exercício de tal responsabilidade”.

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. Mas, os gestores têm de ter em conta que “(...) gerir uma escola não é gerir cadeias de produção ou linhas de montagem. É utilizar uma variedade de meios, de forma criativa e racional, responsabilizar

e mobilizar pessoas, promover o sucesso escolar” (Lima, 1992:57).

Entretanto, Alves (1992:11) refere que nas organizações empresariais o produto a obter é explícito e facilmente mensurável, mas na escola, uma vez que se trata da educação das crianças, torna-se mais difícil definir exatamente quais os produtos a alcançar e quais os processos a seguir.

Mas, não existe “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares” (Costa, 1998:7). Teoricamente, os projetos e os planos parecem absolutamente perfeitos e aplicáveis, mas na prática, tudo se torna imprevisível. Pois, encontra-se na escola um conjunto de sistemas de comportamentos que interagem entre si e estruturas ou processos organizativos próprios.

Os sistemas de comportamento e as estruturas organizativas conduzem a diferentes modelos para a compreensão da escola.

Assim, Estevão (2004:47) considera que a escola pode ser compreendida como “lugar de vários mundos”, ou seja, como lugar de várias racionalidades ou lógicas.

Mundos de Vida (C. A. Estevão, 2004:53)	Imagens Organizativas da Escola (J. A. Costa (1998:14)
Mundo doméstico	Escola como empresa
Mundo Industrial	Escola como burocracia
Mundo Cívico	Escola como democracia
Mundo Mercantil	Escola como arena política
Mundo Mundial	Escola como anarquia
	Escola como cultura

Segundo Estevão (2004:48-49), é possível coexistirem na escola diferentes modelos de regulação ou diferentes facetas integráveis em diferentes conceções de escola.

De certo modo, cada um dos mundos (*ibidem*:56-57) tende a estar no interior da escola em tensão, nomeadamente, com os princípios do mundo cívico, cabendo então aos atores educativos construir a sua própria coerência e legitimidade. Terão de aprender a “identificar os seus quadros de referência, a compreender a sua racionalidade, e a saber mudar de argumentação ao mudarem de quadro de referência (Derouet, 2000b:142).

Posto isto, irei caracterizar, a partir das imagens organizativas de escola atrás

enunciadas, a escola como burocracia (modelo burocrático) e a escola como arena política (modelo político). Precisamente, porque o modelo burocrático e o modelo político são, de um ponto de vista meramente teórico, modelos mais congruentes, em dois polos bem distintos, se não mesmo extremos. Também por esta razão têm exercido uma certa força de atração sobre outros modelos. Prende-se com o facto de a questão central da racionalidade e da tomada de decisões ser considerada pelos dois com idêntica importância, se bem que caracterizada de forma distinta e organizada.

O modelo burocrático estuda as organizações como burocráticas. Estas são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou uma escolha deliberada.

Segundo este modelo, a organização escolar corresponde a uma estrutura social formalmente organizada, idealmente concebida pela sua direção, na qual a contribuição dos membros é valorizada, no sentido de que o seu comportamento deve ser dirigido pelas regras pré-determinadas na estrutura. Sendo assim, o comportamento dos atores será altamente previsível, de acordo com as regras escritas de comportamento aceitável e do planeamento prévio.

Enquanto que o modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade, a racionalidade política. Embora possa haver algumas dificuldades de aplicação deste modelo ao estudo da escola pública, controlada centralmente pelo Estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagónicos se pode tornar mais difícil, seja por falta de espaço de intervenção, seja mesmo devido aos efeitos de socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado, ele tem, as vantagens de chamar atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações. O desafio passa precisamente por conseguir encontrar algum equilíbrio entre o modelo burocrático e o modelo político, pela flexibilidade e abertura que concebe. O modelo racional, quando não levado ao extremo, pode ajudar as organizações na criação de dinâmicas mais abertas às necessidades humanas.

Considerando esta realidade, seguiremos com o enquadramento teórico alusivo ao modelo burocrático e ao modelo político.

2.1. MODELO BUROCRÁTICO

Atualmente, grande parte das organizações tem dimensões dominadas pela burocracia; muitos dos seus setores, tais como divisão do trabalho, hierarquia, autoridade, normas e procedimentos, méritos para promoção, etc., são burocratizados.

A forma moderna da burocracia, conforme observa Motta (1984), emergiu com o capitalismo e com o Estado moderno, tendo como fundamentos a razão e o direito. Ela foi adotada pelas organizações como uma referência ou um modelo de gestão, com o objetivo de aumentar a sua eficiência e eficácia. A teoria da burocracia influenciou diversos autores da área da Sociologia que se vinculam à abordagem estruturalista da gestão das organizações.

A burocratização está geralmente associada a um conjunto de regras e procedimentos responsáveis por ineficiência e perda de tempo. “Em sociologia, no entanto, redarguem Blau & Scott (1970:20), o termo é usado neutralmente e se refere aos aspetos administrativos das organizações”.

A burocracia é, conforme observa Bennis (1976:15), “uma invenção social aperfeiçoada durante a Revolução Industrial, para organizar e dirigir as atividades da empresa”. Assim, Motta (1984:7) define burocracia como “uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais”.

O sociólogo Max Weber é considerado pioneiro neste campo de estudos. Segundo o autor alemão, o controle dos indivíduos e das atividades de produção nas organizações complexas, que se valem de uma racionalidade instrumental, evita o surgimento do “aparato administrativo” de outras formas de racionalidade, baseadas, por exemplo, em valores ou em decisões (irracionais) estimuladas por sentimentos, emoções, tradições ou costumes. Acredita que “uma burocracia muito desenvolvida constitui uma das organizações sociais de mais difícil destruição” sendo por isso “um recurso de poder de primeira classe para aquele que dispõe do aparato burocrático” (Max Weber 1994:741). Trata-se, portanto, de um sistema de gestão que busca “eliminar” características voluntárias e inerentes à natureza humana e que podem influir no controle dos processos de gestão.

Servindo-se das definições de Max Weber, Blau & Scott (1970) afirmam que todas as organizações formais são dotadas de estruturas de autoridade legal e organizadas burocraticamente. Weber denomina a própria organização de burocracia; entendia que a burocracia era “um modelo racional dotado de superioridade técnica e com padrões de

eficiência elevados” (M. Weber, 1994:716).

Conforme explica Gouldner (1978:65-66), Weber encara a burocracia como uma forma de administração superior, se comparada a outras formas historicamente existentes, porque ela garante “estabilidade, fidedignidade, calculabilidade permitida dos resultados e magnitude das suas operações”; e isso é possível porque os procedimentos de gestão têm como objetivo restringir nas organizações “as amizades pessoais desagregadoras ou as inimizades”.

Wahrlich (1986:94) lembra que “Weber e seu modelo burocrático forneceram a moldura teórica e o ponto de partida para uma grande parte da moderna teoria e da pesquisa empírica em organizações”. Segundo Vieira *et al.* (2012: 94), Max Weber detetou com os seus estudos que “a burocracia é a forma mais eficiente de dominação social”, e a comparou com uma “jaula de ferro” da qual ninguém consegue escapar ou ficar livre. Sendo a burocracia vista como uma “jaula de ferro”, o termo burocracia, ou burocratização, “converteu-se em um insulto”; mas pode também ser interpretado com otimismo, ou seja, como designando uma forma de administração que “proporciona o máximo de segurança profissional” e “aclara o que antes era obscuro”, conforme avalia Merton (1978:109-110), que acrescenta que o “principal mérito da burocracia está na sua eficiência técnica devido à ênfase que dá à precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discricção e por suas ótimas quotas de produção. A estrutura está concebida para eliminar por completo as relações do tipo pessoal e as considerações emocionais (hostilidade, ansiedade, vínculos afetivos, etc.).”

Logo, por um lado, o modelo de Weber fornece estrutura à organização, por outro, também a restringe anulando a componente humana. Esta simples dicotomia explica a suscetibilidade deste modelo, pois como refere Beetham (1988, citado em M.P. Cunha *et al.* 2007:64) “a burocracia é algo que todos nós gostamos de odiar (...) no entanto, ela ostenta uma impressionante capacidade para resistir a todos estes ataques”, sem esquecer que entre 1860 e 1960 já se falava dos defeitos da burocracia nas organizações “como sendo insensíveis ao que as rodeia” (W. H. Starbuck & P. Baumard, 2009:53).

Considerando que nenhum Ser Humano consegue funcionar sem objetivos, torna-se fundamental “seguir” as características definidas pela “administração burocrática pura”, ou de “precisão, continuidade, disciplina, rigor, confiança e calculabilidade” (M. Weber, 1994:178).

Alvin Gouldner (citado em Lima, 1992:65-66) realça que em torno dos objetivos é necessário uma certa clareza e um certo grau de consensualidade, que garanta a existência de um sistema de preferências completo e consciente, a partir da qual será possível determinar as

escolhas possíveis e prever as consequências. Isto é decidir racionalmente, ou seja, decidir intencionalmente de forma a alcançar certas finalidades.

O modelo burocrático é, portanto, o modelo de racionalidade típico do homem económico que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objetiva, *a priori*.

O homem económico é tendencialmente omnisciente, pois não só conhece todos os possíveis cursos de ação, mas também é capaz de antecipar as consequências de cada alternativa. Como escreve Donald Taylor, ele está sempre completamente informado, é sensível e racional.

O modelo formal, racional e burocrático, ainda hoje veicula na sociedade ocidental cumprindo plenamente as suas funções “*sine ira et studio*”, sem ódio e sem paixão, ou seja, sem amor e sem entusiasmo, submetida apenas à pressão do dever estrito” (M. Weber, 1994:179).

O modelo Weberiano acaba por afetar qualquer organização seja ela familiar, industrial, comercial, social ou civilizacional. E sobre esta linha encontramos a imagem de escola como burocracia.

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais.

As decisões parecem estar sujeitas a juízos de valor, em vez de emergirem como únicas e as melhores decisões que, pela sua superioridade técnica e racional, se impõe ao próprio objetivo. À certeza sucede-se a incerteza e uma certa indeterminação, à objetividade a subjetividade, e à otimização a satisfação.

Estes e outros elementos encontram-se geralmente ausentes das imagens da escola enquanto organização burocrática. Insiste-se mais na rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas. E, neste sentido, a escola, é burocratizada ou, como escreve Perrow “(...) apresenta padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados em uma estrutura de papéis e de tarefas especializadas. A burocracia, neste sentido, constitui apenas outra definição de estrutura”. Infere-se que, para o autor, a burocracia é tão somente uma forma para designar a estrutura de uma organização, como não existe organização sem estrutura, sempre se encontrará nas organizações algum

grau de burocracia (Lima, 1992:69).

No entender de Jones (2010:109), numa estrutura organizacional burocrática, “as pessoas podem ser responsáveis por suas ações porque são obrigadas a agir de acordo com regras e procedimentos”.

Assim, há tendência em transferir para a escola características das organizações burocráticas, como a rigidez (assinalada por Robert Merton), a autoridade, a departamentalização e a especialização (assinaladas por Philip Selznick), até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagradas por regras universais e abstratas (assinaladas por Alvin Gouldner), considerando a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais. Estes elementos são parte integrante de um universo não oficial, constituído por leis e regulamentos, que o modelo burocrático não contempla. Conforme David Beetham chama a atenção, a dimensão informal está ausente no modelo Weber e, no entanto, “se o poder característico dos superiores é para tomar iniciativas, o poder dos subordinados pode ser usado para modificar, atrasar ou obstruir essas iniciativas.”

Só que o modelo burocrático se concentra no estudo das “versões oficiais da realidade”, ignorando que “(...) as coisas não são o que parecem ser”, para parafrasear Peter L. Berger.

O que acontece nas escolas, ou que é suposto acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, entre o modelo burocrático e a realidade. Na verdade, como escreve David R. Hampton, “embora palavras como planeamento, organização, direção e controle – evoquem imagens de que a administração seja reflexiva, racional e sistemática, há pesquisadores que gastaram um bom tempo observando gerentes em ação, e que chegaram a conclusão de que, na realidade, a administração é mais refletida do que reflexiva, mais emoção do que racionalidade e mais caótica do que sistemática” (Lima, 1992:70-71).

Onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, uma realidade diferente.

Por outras palavras, é possível encontrar na arena da educação posições de atores que se dão bem com uma regulação burocrática tradicionalista, ao mesmo tempo que podemos ter outros atores que optam claramente por uma regulação mais modernizadora, ou então por uma regulação neoliberal, ou ainda por uma regulação crítica e democratizante (Estevão, 2004:49).

Com base nestas considerações, Cohen, March & Olsen, em 1972, criam a metáfora “anarquia organizada”. Esta metáfora, constitui um modelo em que os objetivos são

considerados pouco claros e conflitantes e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas, isto é, pela imagem contrária à do modelo burocrático.

2.2. MODELO POLÍTICO

Analisada sob a caracterização “tipo-ideal” da burocracia (Weber, 1982), a organização pressupõe uma estrutura de autoridade e de objetivos orientados pela racionalidade formal (Kalberg, 1980; Weber, 1982), que, assim, faz com que decisões das partes se subordinem aos objetivos do todo (Morgan, 1996).

No âmbito das organizações, a política é um assunto de difícil tratamento e, até mesmo, de resistência por parte dos indivíduos em reconhecê-la como inerente à dinâmica administrativa. Para Etzioni (1989), muitas vezes a existência de fatores políticos é negada por parte dos executivos que acreditam serem suas decisões eminentemente técnicas, de modo que poucos reconhecem que muitas, senão todas as decisões importantes, têm uma dimensão política.

De acordo com Morgan (1996), muitas pessoas, mesmo sabendo que estão inseridas em um contexto político, raramente comentam e demonstram essa realidade e, dessa forma, o assunto transforma-se em *tabu*. É possível que essa postura esteja ligada à consideração da política como não legítima nas organizações, uma vez que, segundo Pfeffer, Salancik & Leblebici (1976), interesses individuais podem afetar os critérios utilizados na tomada de decisão.

Para Dean & Sharfman (1993) e Mintzberg, Raisinghani & Théorêt (1976), a política na organização se caracteriza pela existência de movimentos de indivíduos no sentido de satisfazer necessidades também pessoais. Nesse contexto, um aspecto importante da influência política em processos decisórios é a possibilidade dela ser vista como forma de atingir objetivos particulares – sejam eles de pessoas ou de grupos – dentro de limites aparentemente alinhados aos objetivos da organização.

Segundo Arrow (1974), é subjacente ao conceito de organização a dimensão política, visto que, a ação coletiva é um meio de poder; é forma pela qual os indivíduos podem melhor realizar seus valores individuais.

Diferentemente da ideia de que as organizações seriam empreendimentos interligados e racionais que visam um objetivo comum, por meio da conceituação política pode-se analisá-las como redes de pessoas independentes, com interesses divergentes, que se associam

em torno de uma oportunidade (Morgan, 1996).

Em qualquer organização existe “uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias frequentemente diferenciadas” (Estevão, 1998:184), levando a criação de uma realidade política definida por Weick (1993) como “grupo de grupos, um conjunto de condições variáveis, ou uma federação de subculturas” (citado em M. P. Cunha *et al.* 2007:43). Esta realidade política nasce dos interesses e necessidades de cada pessoa, pois cada um age de forma única e hierarquizada, o que forma uma massa e não um coletivo humano, tal como veicula o modelo formal, para agir em conjunto, na formação de um grupo, “uma coleção de duas ou mais pessoas que interagem de tal forma que cada pessoa influencia e é influenciada pelas outras”, George Homans (1950, apontado por M. P. Cunha *et al.* 2007:403).

Para Morgan (1996), a organização tem múltiplos objetivos na medida em que for composta por pessoas com diferentes interesses. É o que Simon (1979:18) entende ao afirmar que “o objetivo da organização é, indiretamente, um objetivo pessoal de todos os seus participantes”. Nesse sentido, as organizações são entidades fundamentalmente políticas (Pfeffer, 1992), e devem ser analisadas como arenas políticas onde os processos de tomada de decisão a modelam e formam (Hatch, 1997).

O termo arena também é utilizado por Mintzberg (1985) para tratar dessa dimensão organizacional. Para ele, a política é um sistema de influência, assim como o são a autoridade, a ideologia e a especialidade técnica.

Na prática, as arenas políticas, “albergam uma variedade complexa de indivíduos e grupos” numa “coligação de interesses” com “diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intersejam na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo *one best way*” (Estevão, 1998:185). Os membros da organização pretendem escapar ao modelo racional, “*one best way*”, mas acabam por integrar um grupo com os mesmos parâmetros racionais, burocráticos e formais.

O Ser Humano necessita de acreditar que existe o melhor caminho, havendo assim uma racionalidade, constituída por leis e regras. Por esse motivo, Weber considera este modelo como um “tipo-ideal”.

Segundo Estevão (1998:190) o modelo político pode oferecer “uma alternativa ou um complemento analítico ao modelo burocrático racional”, pois, “a atividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em

fatores significantes da promoção de mudanças (*ibidem*: 184).

A arena política é uma área de fortes interferências grupais, cujos interesses originam conflitos. Tjosvold (1997, citado em M. P. Cunha *et al.* 2007:518) refere que “as pessoas estão em conflito quando as ações de uma interferem, obstruem ou, por qualquer modo, tornam o comportamento de outra menos eficaz”.

Perante o conflito, surge o acto de negociação, no sentido de haver integração, aceitação e cooperação com o outro. A “discordância de ideias, contraste de pontos de vista, desejos distintos, interpretações diferentes das ocorrências, valores opostos” revela conflitos (M. P. Cunha *et al.* 2007:518). Para a sua resolução, tudo dependerá do comportamento dos integrantes e suas variáveis, como a personalidade, os fatores culturais, a experiência em situações de conflito, as expectativas; a relação com o oponente, as características da situação, a capacidade cognitiva e as intenções e comportamento da contraparte. A combinação destes fatores pode gerar na arena política quatro estilos de gestão de conflito (*ibidem*:525):

1. Evitamento “Deixemos que o problema se resolva por si próprio”;
2. Acomodação “Eu aceito que a tua vontade prevaleça”;
3. Competição/dominação “Eu não cedo”;
4. Compromisso “Vamos dividir isto a meio?”;
5. Colaboração “Como podemos obter ganhos mútuos?”.

O modelo político pede uma harmonização do “funcionamento desses múltiplos grupos”, através de negociações, na medida de criar uma “zona parcialmente comum” (M. P. Cunha *et al.* 2007:43).

As estratégias utilizadas no âmbito da negociação estão providas de lutas de poder. A arena é uma realidade cujas turbulências derivadas das “consequências indesejáveis para determinados indivíduos ou grupos” (*ibidem*:43), geram discussões e muitas vezes acompanhadas de conflitos.

As teorias da negociação e gestão de conflitos surgem no sentido de propor “ferramentas para influenciar o adversário de maneira a obter um acordo mais favorável” (A. Le Flanchec & J. M. Plane: 2009:139). Pois, a negociação é muito complexa, visto ceder significar perder.

Após a constituição da arena política, os processos de negociação são inevitáveis. Encontram-se as questões de poder associadas ao maior ou menor grau de influência e imprevisibilidade nas negociações. “O poder de um indivíduo ou de um grupo, em suma de um ator social, é função da amplitude da zona de incerteza que a imprevisibilidade do seu

comportamento lhe permite controlar face aos parceiros” (A. Le Flanchec & J. M. Plane, 2009:129).

Naturalmente que esta situação está associada ao princípio da racionalidade limitada como alternativa ao modelo *one best way*. Uma limitação inferida à razão ou como aponta H. Simon (1947, segundo J. Rojot, V. Chanut, 2009:109) à “capacidade cognitiva”.

Nada impede o Ser Humano de refletir e objetivar, na medida, de conquistar assim, as necessidades que o satisfaça. “Mais do que procurar soluções ótimas, as pessoas tendem a buscar soluções satisfatórias, isto é, aquelas que, mesmo não sendo as melhores possíveis, permitem uma resposta aceitável a um problema” (M. P. Cunha *et al.* 2007:584).

Definitivamente, concepções, tais como, poder, conflito, interesse, oportunismo, negociação, entre outros, irão assumir um estatuto de relevância na análise das organizações educativas, vistas como “sistemas plurais, muitas vezes fraturados pelos conflitos” (Baldrige, 1971:26 e 107), mas em que a análise da ordem e da cooperação, a análise das formas de “negociação” tanto quanto das formas de conflito, faz sentido ser convocada já que estas formas, na sua correlação, originam as relações de poder que se operam nas organizações educativas (Bacharach, 1988:282).

As organizações educativas têm, de facto, sido analisadas a partir dos modelos políticos e das racionalidades políticas que nelas se desenvolvem. Desfaz-se, desta feita, o teor de outras análises patentes nos modelos formais, modelos altamente normativos, realçadores dos aspetos mais consensuais e deterministas das organizações, nomeadamente, das organizações educativas, que aqui eram perspetivadas como espaços homogéneos de pura assimilação de valores, ideais e objetivos comuns.

Para Lima (1992:74), a ambiguidade organizacional, característica da anarquia organizada, é ainda desenvolvida através do recurso da metáfora, do modelo “*garbage can*”, que assenta na análise da tomada de decisão. Aqui, o processo de decisão é visto como um caixote do lixo – património coletivo organizacional – onde coexistem problemas e soluções raramente tão conexos e unívocos como as perspetivas clássicas deixam antever. Uma organização sob a concetualização da metáfora do “caixote do lixo” é uma organização onde se verifica uma “desarticulação parcial entre os problemas e os constrangimentos organizacionais e a sua forma e tempo de resolução” (Cohen & March, 1974:90), fatores estes que “dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (Cohen, March & Olsen, 1972:16).

Não se trata, portanto, de caracterizar todos os processos de decisão nas organizações,

mas de romper com o caráter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade e com a ideia de que só é possível agir e procurar uma resposta depois de se ter formulado a pergunta com clareza, quando, pelo contrário, não se sabe muitas vezes qual é a questão, em termos de problemas organizacionais, se não quando se conhece a resposta (Lima, 1992:75).

O modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenômenos e de certas componentes das organizações (*ibidem*:76).

Permite-nos reafirmar que o estudo das organizações educativas, nomeadamente o estudo da escola, deve contemplar tanto uma análise das estruturas organizacionais quanto uma análise sobre a ação dos atores organizacionais enquanto (re)construtores dessas estruturas. Se assim se proceder, veremos que estes atores, sendo embora condicionados por ideologias, símbolos e representações que eles reproduzem, são capazes, também, de configurar sentidos culturais constitutivos de ações que vão de encontro às suas expectativas, interesses e poderes (Custódia Rocha, 2007).

Numa “anarquia organizada” vislumbra-se uma organização que “opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas. Pode ser melhor descrita como uma coleção de ideias soltas do que como uma estrutura coerente” (Cohen, March & Olsen, 1972:1). É esta, pois, uma organização que obedece a uma ordem (que pode não ser desordem) completamente diferente da ordem racionalista e que coloca especialmente em causa o “modelo bem instalado da burocracia racional” (Lima, 1992:77).

3. PROJETO EDUCATIVO

3.1. CONCEITO DE PROJETO

“O projeto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto”

Jean Marie Barbier

O conceito de projeto surgiu na História com os projetos de arquitetura do Quatrocentos 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.

Nas últimas décadas do século XX, houve uma repercussão na evolução económica e cultural criando-se uma situação de pobreza, injustiça e exclusão. Associados ao fenómeno da globalização, criou-se 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.

O termo projeto tem uma história marcada pela apropriação que dele fizeram os homens. E nessa história foi conquistando os mais diferentes sucessos – como instrumento de exercício de poder (Foucault, 1975), ao serviço de uma transcendência (Ardonio, 1977), visão de um mundo melhor (Kohn, 1982), instrumento – suporte de uma ideologia de progressão e de confiança na capacidade de intervenção do homem relativamente ao futuro (Carvalho, 1987), enfim, como “figura emblemática da modernidade” (Boutinet, 1990).

Esta visão prospectiva 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

polissêmico e com uma leitura que, segundo Costa (2007), varia consoante a perspectiva que adota.

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, a ideia de projeto traduz uma intenção que se pretende ver concretizada de forma organizada: “Projeto é o resultado da tensão decorrente da necessidade, surgido do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da ação” (Cortesão, 1993:81).

Esta ideia de antecipação, cruzada com uma perspectiva de previsibilidade, dá ao projeto uma diferenciação clara do sonho. Enquanto neste pode existir uma ideia transformadora, de alteração da realidade, ela não ultrapassa no momento, a ideia de “um ser em possibilidade”, e não se organiza de modo a ultrapassar o domínio do sonho/ desejo em direção à realização. Passar do sonho à ação não significa o abandono da utopia, mas a incorporação desta na “antecipação que exprime uma tendência permanente para a sua realização” (Boutinet, 1992).

O projeto não pode negar a utopia, antes a deve incorporar “o projeto quer-se totalização real e ação que visa mudar o mundo: ele desperta significações, nega anteriores negações. Ao mesmo tempo que é portador de ambição, o projeto toma consciência dos seus limites” (*ibidem*).

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, 2001:8).

Para Costa (citado por Pacheco & Morgado, 2001:82), 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.”

A “magia” do projeto insere-se num conjunto de mutações que alteram as características das nossas sociedades dos finais do século XX e que Françoise Cros (1988) identifica em torno de três ideias essenciais: “(1) O homem é um ser autónomo, animado de desejos e de aspirações, com capacidade para tomar decisões, em ligação com os outros; (2)

existe uma axiologia de mudança social, que só poderemos entender e dominar graças a uma redistribuição consciente dos poderes e das relações de força; (3) o novo capitalismo necessita de outra eficácia e de outra rentabilidade, baseadas na motivação dos indivíduos”.

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, 2005:5).

3.2. DEFINIÇÃO DE PROJETO EDUCATIVO

*“Formar é muito mais do que puramente
treinar o educando no desempenho de destrezas”*

P. Freire (1997: 15)

Falar de Projeto Educativo implica reconhecer as margens de autonomia que a escola dispõe. O Projeto Educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

A ideia de “projeto” traduz uma intenção que se pretende ver concretizada de forma organizada: “Projeto é o resultado da tensão decorrente da necessidade, surgido do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da ação” (Cortesão, 1993:81). Esta definição é suficientemente ampla para incluir os variados projetos relacionados com a educação. A utilização profusa de “projeto”, “educativo” e “pedagógico”, levou ao aparecimento da “pedagogia de projeto”, “projeto pedagógico”, “trabalho de projeto”, “projeto educativo” e expressões análogas que, pela amálgama dos sentidos, conduzem à confusão da linguagem, do significado e das motivações (Macedo, 1995:110).

O termo “projeto” tem, no campo educativo, uma referência fundamental na “pedagogia de projeto”. Considerada como uma pedagogia de divergência (Costa, 1994:16), a pedagogia de projeto reflete uma nova visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber fazer e saber ser, associando-se a esta corrente pedagógica uma visão de escola

autónoma, participada e pluricultural.

Segundo Costa (1994:18), o alargamento da influência da pedagogia de projeto do campo didático para o contexto organizacional é uma das razões que levou ao aparecimento do conceito de “Projeto Educativo de Escola”. O “projeto pedagógico” tem como principal objetivo a aprendizagem escolar dos alunos e é definido fundamentalmente pelo professor ou equipa de professores. Tem a mesma finalidade do Projeto Educativo – aprendizagem e formação dos alunos – mas distingue-se deste pela natureza, âmbito, função e normas de participação; os projetos pedagógicos desenvolvem-se no âmbito restrito da comunidade interior à escola e operacionalizam os grandes princípios do Projeto Educativo. O “projeto educativo”, como projeto de finalidades, abrange a organização e “estabelece, sobretudo, valores, grandes perspetivas, em torno das quais o acordo é (...) encontrado” (Carvalho & Afonso, 1993:17). Este acordo, firma-se à volta de princípios de ordem cultural, política, social e profissional e implica uma mobilização da comunidade educativa.

Para John Dewey, a conceção do processo educativo apela 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 (Costa, 2007:14).

Dewey foi o pai da pedagogia do projeto, mas 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.

A partir dos anos 80, a noção de “Projeto Educativo” assumiu uma centralidade no discurso sobre as reformas educativas, estando relacionado com o conceito de reforço da autonomia, dos atores e das organizações escolares. “Os projetos tornaram-se assim, numa espécie de microideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores” (Barroso, 2005:125).

De acordo com Costa (2003), os Projetos Educativos surgiram como resposta à crise de organização escolar que se fazia sentir, sendo perspetivados como operadores de rutura, em que a sua elaboração pretendia romper com procedimentos vigentes no domínio pedagógico, educativo, gestão, político e organizacional, e por outro lado, como operadores de coerência, apresentando-se como algo que pretendia pôr em prática novas formas de exercício do poder, num determinado espaço e tempo.

De acordo com a ideia referenciado pelo autor, o Projeto Educativo surge, relativamente à investigação educacional, como um novo objeto científico, numa perspetiva de refletir e interrogar os fenómenos escolares, evoluindo a conceção de escola, de unidade administrativa, prolongamento da administração central, para uma organização social inserida num contexto local único.

A obrigatoriedade da elaboração de um projeto, constituiu não só uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar, mas também uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder político central.

João Barroso (1992:34-35) elenca algumas vantagens do Projeto Educativo para as escolas, nomeadamente: aumentar a visibilidade da escola; recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a ação educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços e integrar projetos individuais e de grupo.

Verifica-se, então, várias 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:

Formosinho (1991:5) 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”. O Projeto Educativo não é um desenvolvimento natural de outros instrumentos organizacionais já introduzidos – planos de formação ou planos de atividades – “é um instrumento ao serviço da nova escola” (*ibidem*).

Barroso (1992a:32-35) refere que o Projeto Educativo surge na influência de dois movimentos que têm vindo a alterar a administração da educação: o reforço das competências e da autonomia da escola, tornando-a, progressivamente, o centro da ação educativa, e a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da escola.

Canário (1992) diz que os Projetos Educativos surgem como um instrumento de construção da autonomia da escola e institui-se como um processo capaz de articular e fundir: um processo de produção de conhecimento ao nível da investigação educacional; um processo de mudança organizacional ao nível da inovação educacional e um processo de mudança de representações e de práticas dos indivíduos ao nível da formação.

Antúnez (1993:11) 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.”

Costa (1991:10) 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”.

Berta Macedo (1995), por seu turno, afirmava ser “o Projeto Educativo aquele que traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construído na gestão de tensões positivas entre princípios e normas nacionais, e princípios, objetivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola”. São os atores que nele interferem que lhe imprimem uma determinada dinâmica da ação educativa.

Carvalho & Diogo (1994) afirmam que o Projeto Educativo “é um documento de

planificação estratégica de longo prazo e deverá cumprir as seguintes funções: funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos, garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões, ser o ponto de partida da contextualização curricular, servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos, promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.”

Fontoura (2001:128) 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”.

Barroso (2005:128) afirma que o Projeto Educativo “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”.

Grade (2008:125) 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.

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.

O Projeto Educativo tem um carácter globalizador e multidimensional, abrange todos os domínios de vida da escola: socioeducativo, pedagógico, curricular, associativo, formação de pessoal, etc. Funcionando como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara (Carvalho & Diogo, 1994).

De acordo com Carvalho (2009:2), “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”. Este conjunto de características apontadas define a eficácia 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 tem por isso nele presente uma dupla função, a de um “operador de rutura e de coerência” (Obin,1993:88-100, citado por Costa, 2003a:51).

A escola é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução. E a realização deste mandato passa pelo reconhecimento da autonomia das escolas e pelo reconhecimento dos professores não como meros consumidores de currículo. O Projeto Educativo representa uma rutura com a normalização e constituiu-se como uma referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e um sentido para as ações individuais. Por outro lado, o Projeto Educativo, ao definir as políticas educativas da instituição e ao apontar para “perfis de mudança”, implica processos de negociação entre os diversos protagonistas promovendo a participação na expressão dessas opções. Daí S. Antúnez *e al.* (1991:20-21) afirmarem que o Projeto Educativo é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o “resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas.”

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 conceções 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 (2005:126-127) perspetiva 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, 2005:126).

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. 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. 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 com recurso a estratégias diversificadas deve promover a melhoria do estabelecimento de ensino através do aumento da sua eficácia, inovação e qualidade e consequentemente promover o sucesso educativo dos alunos.

3.3. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO

A conceção do Projeto Educativo tem acompanhado, nas últimas duas décadas, a crescente evolução e consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas.

As primeiras referências normativas ao projeto educativo surgem com a publicação do decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro, (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), no qual se define que “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” (artigo 33.º, 1).

Logo no preâmbulo, verifica-se a preocupação pela valorização da iniciativa e da autonomia privadas na educação e por uma certa eficiência ao apresentar-se como um quadro regulamentador maleável como conviria à diversidade de níveis de ensino em apreço, racionalizando a "floresta jurídica" que brotara do anterior estatuto. Em consonância com esta postura, aí se prevê, entre outros aspetos, o incremento de Projetos Educativos próprios que as escolas desenvolveriam por si mesmas, o estímulo à inovação pedagógica, a elaboração de regulamentos internos e a criação do mecanismo da "autonomia pedagógica" (definida como a liberdade de adoção de planos de estudo, conteúdos, métodos e instrumentos escolares, avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, matrículas e emissão de diplomas e certificados de matrícula, aproveitamento e habilitações (Estevão,1998:25).

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 concetual 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.

A partir dos anos 80, a noção de “Projeto Educativo” assumiu uma centralidade no discurso sobre as reformas educativas (Barroso, 2005), estando relacionado com o conceito de reforço da autonomia, dos atores e das organizações escolares. “Os projetos tornaram-se

assim, numa espécie de microideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores” (Barroso, 2005:125).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi conferido aos diferentes intervenientes no processo educativo – alunos, professores e famílias – um novo e importante papel no processo de participação na educação e gestão das escolas, no sentido de “(...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3.º, g) e “(...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da 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” (artigo 3.º, l).

De acordo com Costa (2003), os Projetos Educativos surgiram como resposta à crise de organização escolar que se fazia sentir, sendo perspetivados como operadores de rutura, em que a sua elaboração pretendia romper com procedimentos vigentes nos domínios pedagógico, educativo, gestão, político e organizacional, e por outro lado, como operadores de coerência, apresentando-se como algo que pretendia pôr em prática novas formas de exercício do poder, num determinado espaço e tempo.

De acordo com a ideia referenciado pelo autor, o Projeto Educativo surge, relativamente à investigação educacional, como um novo objeto científico, numa perspetiva de refletir e interrogar os fenómenos escolares, evoluindo a conceção de escola, de unidade administrativa, prolongamento da administração central, para uma organização social inserida num contexto local único. A obrigatoriedade da elaboração de um projeto, constituiu não só uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar, mas também uma nova forma de regulação local da escola pública pelo poder político central.

Segundo Barroso (2005), perspetivava-se que a elaboração de um projeto levasse a que todos os intervenientes na comunidade educativa, de uma forma mais ou menos direta, se comprometessem, num esforço coletivo, para melhorar a qualidade do serviço da escola pública.

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo é publicado o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola a ser

aplicado nas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e do ensino secundário e no qual se define e reforça a autonomia das escolas. Este define, pela primeira vez, os princípios da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas, colocando na noção de Projeto Educativo da Escola, a tónica de espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios. É definido no preâmbulo que “(...) 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.”

A questão da autonomia acaba, contudo, por não se verificar na prática, uma vez que e de acordo com Costa (2003:86), “o mesmo poder político-administrativo, que legisla no sentido da centralidade do Projeto Educativo na gestão das escolas, cria também condições legais para que tal não se verifique - ora legislando mesmo no sentido da sua inoperância, ora mantendo em vigor legislação inconsequente e contraditória.”

O movimento global de descentralização e autonomia é, apesar de tudo, paradigmático do esforço reivindicativo por mais poder local, acompanhado por uma maior flexibilização na gestão de recursos, pela descentralização e desburocratização dos processos de controlo, pela partilha de decisões no interior da escola, pela *parentocracia* ou poder dos pais enquanto atores políticos, pela clareza de tarefas e papéis de cada um, pela responsabilização (moral, profissional e intelectual) visando a melhoria e adaptação dos meios às grandes finalidades da aprendizagem. Este movimento fundamenta-se, assim, na importância da escola como organização enquanto fator determinante da diferença, contribuindo decisivamente para aumentar a qualidade, a eficiência e a sua libertação face ao Estado (cf. J. Barroso, 1996).

Começa-se paulatinamente a verificar que o Projeto Educativo passa a ser um documento que justificava a sua existência mais numa lógica de enquadramento legal, do que a de um processo participativo, de adesão coletiva, coerente e articulada com novas práticas.

Este regime de autonomia, administração e gestão acabou, de acordo com Barroso (2005), por evoluir para uma “autonomia decretada” para uma conceção de “autonomia construída” pela própria escola, e pela comunidade em que se encontra inserida, no desenvolvimento de um Projeto Educativo próprio.

A importância atribuída ao Projeto Educativo nos diplomas referidos anteriormente, consolida-se no conteúdo normativo do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, no qual se define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-

escolar e dos ensinos básico e secundário e em que se realça o papel do Projeto Educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas. No preâmbulo deste diploma legal pode-se ler que “o modelo já instituído (...) 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”.

Segundo Formosinho & Machado (2000:47), a importância deste normativo advém da “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 educativa, baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projeto educativo.”

Com este decreto, o Projeto Educativo deixa de existir apenas num quadro concetual e passa a existir nas instituições educativas, tal como afirma Luís Grade (2008:18), “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”.

No seu artigo 32º, o diploma refere que compete ao Conselho Pedagógico elaborar e propor o Projeto Educativo cuja aprovação é da competência do Conselho de Escola (artigo 8º). No seu artigo 17º, 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.

Contudo, há que mencionar que na realidade para haver mudanças, a administração do sistema também tem que mudar.

O Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997:29-30) traduz que “conceitos como Projeto Educativo de Escola, autonomia, participação, diversificação e flexibilidade de formações dependem tanto da organização da escola como da estrutura descentralizada para delimitar o âmbito e profundidade da sua aplicação efetiva (...). A alteração morfológica da direção e gestão das escolas tem de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no

sistema educativo de forma a que o discurso político, o modelo jurídico e a prática administrativa tenham uma idêntica aplicação em todo o sistema e não apenas numa parcela.

Em síntese, não se modifica a escola sem mudar o sistema.”

Uma definição mais clara do Projeto Educativo surge com o despacho nº 113/ME/93, de 23 de junho, no qual se assinala que “(...) 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 os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o Projeto Educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

Na sequência do despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – que estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas – é publicado o decreto-lei n.º 115A/98, de 4 de maio, conhecido como regime de autonomia, o qual constitui uma clara rutura com os normativos anteriores e, de algum modo, vai definir um novo quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas. Logo no seu preâmbulo é referido 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 de educação”, acrescentando-se que o “(...) reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu Projeto Educativo.” Sendo assim, a escola pode/deve “(...) tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional” (artigo 3.º, 1 e 2, regime de autonomia).

O decreto-lei n.º 115A/98, de 4 de maio, considera o Projeto Educativo como “(...) o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 3º).

Neste diploma, as alíneas b) e c) referem-se ainda a outros documentos fulcrais e que se relacionam diretamente com o Projeto Educativo, nomeadamente o Regulamento Interno e

o Plano Anual de Atividades: “(...) Regulamento Interno - o documento normativo que integra um conjunto de regras, normas, preceitos e princípios orientadores da convivência de toda a comunidade, com vista à concretização do respetivo Projeto Educativo; (...) Plano Anual de Atividades – o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

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” (artigo 3º, 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.

Perante a obrigatoriedade (conforme o Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio) de construir um Projeto Educativo participado, expressão da autonomia da escola, as direções das escolas, habituadas a uma rotina regulamentadora que não abrandou, preocuparam-se, antes de mais, em elaborar um

documento para as conveniências e que as salvaguardasse perante a administração superior.

Entre intenções e práticas, cavou-se um fosso que comprova a enorme dificuldade em proceder a grandes reformas por decretos, raciocínio que podemos aplicar igualmente ao Modelo de Direção das Escolas criado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio.

Em 1992, então um ano pleno de promessas para o novo modelo, Borges (1992:25) congratulava-se, porque “a escola vai poder finalmente decidir o que se lhe adequa e assumir por inteiro a sua individualidade, a sua singularidade”.

Em 1995, a situação era já de impasse com o Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação a recomendar a adoção de outro modelo de administração.

Assim, somos levados a concluir que os diplomas (Decreto-Lei nº 43/89, Decreto-Lei nº 172/91, Decreto-Lei nº 115-A/98 e Decreto-Lei nº 75/2008) apareceram em contextos politicamente favoráveis aos princípios aí defendidos, mas “a escola portuguesa tem (ainda) uma direção externamente localizada” (...) “O que muda? Qual é a diferença?” Este “controlo político das coisas” é responsável, em boa parte, pela ineficácia dos normativos que analisámos (Lima, 1995:33-35).

O Projeto Educativo é invocado na última versão do “Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores”, Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro, para fundamentar “a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação contínua” ao serviço do “reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projeto de intervenção educativa”, tal como nos Decreto-Lei nº 75/2008, de 7 de janeiro, ao Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto, ao Despacho Normativo nº 13/2012, de 5 de junho, ao Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho e ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, relativos aos princípios orientadores da organização curricular, da gestão do ensino básico e do regime jurídico de autonomia pedagógica. Estamos novamente perante um discurso pedagogicamente correto, centrado na autonomia, participação e comunidade, a que não corresponde a formação contínua de professores.

O quadro legal do Projeto Educativo presta-se a equívocos conforme é apreendido e utilizado pelos agentes educativos. Segundo Madeira (1997:57), “não é, portanto, de estranhar que (...) o processo de construção do Projeto Educativo seja (...) muitas vezes incoerente (...) e, na maior parte dos casos, de difícil concretização”.

Segundo Costa (2007:91), 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”. Este autor refere que existem escolas que construíram os seus Projetos Educativos rompendo com o quadro político e normativo, havendo outras que optaram “por identificar necessidades, problemas, potencialidades e atuar pontualmente através de projetos setoriais, deixando a "marinar" o Projeto Educativo global, integrador e coerente” (Costa, 2007:92).

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, perspectivas 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.

Neste sentido, apresentamos neste capítulo as fases ou etapas de construção do Projeto Educativo, que pretende ser mais um contributo e uma ferramenta de apoio para toda e qualquer comunidade educativa.

3.4. FASES OU ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

O Projeto Educativo deve apresentar-se como um documento estratégico, orientador da ação educativa do estabelecimento, como um instrumento operativo para os membros da comunidade educativa e como um meio de informação para quem procura frequentar ofertas educativas e formativas.

Assim, um aspeto a considerar no desenvolvimento do processo de elaboração do Projeto Educativo diz respeito ao próprio processo a desenvolver, à participação da

comunidade e à liderança de todo o processo, à recolha e tratamento da informação, à definição dos assuntos a abordar, à reflexão e definição das linhas orientadoras e à redação final do documento. Para que um Projeto Educativo possa ser um instrumento operativo, torna-se indispensável que o mesmo integre, no seu processo de elaboração, a mais ampla participação da comunidade educativa relativamente aos diferentes aspetos da educação e formação, nomeadamente organização escolar, relação pedagógica, recursos humanos e materiais, a fim de que todos os seus membros sintam que o projeto lhes pertence e façam dele um instrumento de trabalho contínuo.

A escola educa e forma para a sociedade. Deve, por isso, ter em conta não apenas os interesses imediatos dos alunos, mas os seus interesses futuros e, em particular, as necessidades da própria sociedade. Isso implica que deve estar atenta ao que se passa na sociedade e em particular no mundo do trabalho, de modo a compreender as mudanças que se operam no emprego e nos perfis profissionais e de formação. Para isso, é fundamental que haja colaboração externa. Os empregadores, as associações empresariais e os sindicatos representativos dos setores de atividade correspondentes aos cursos em funcionamento na escola são fundamentais para garantir o ajustamento da oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho.

O Projeto Educativo deve ser conduzido por uma equipa orientada sob responsabilidade direta do diretor da escola. A equipa deve ser pequena, como forma de garantir a sua operacionalidade. O papel da equipa deve ser o de organizar a recolha da informação indispensável, proceder ao seu tratamento e análise, promover a participação dos diferentes setores da comunidade, organizar a audição dos diferentes departamentos, para validar as suas análises e conclusões, redigir o documento final e, após aprovação, proceder ao seu acompanhamento e avaliação.

A metodologia de trabalho deve ser participativa. Deve desenvolver-se numa perspetiva ascendente e descendente. Ascendente quando se trata de recolher informação e opinião, descendente quando se trata de traçar as orientações essenciais para o desenvolvimento do Projeto Educativo e de submeter as conclusões e linhas orientadoras do projeto a um processo de validação e aprovação. O processo deve estar centrado na auscultação da comunidade, mediante a produção de instrumentos de recolha de informação (inquéritos), de workshops com os diferentes membros da comunidade e de entrevistas, bem como de reuniões alargadas com todos para discussão e validação de conclusões. 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; Carvalho, Almeida & Araújo (1997); Costa (2007), Alves (1997) e que apresentamos, de forma sintetizada, na figura que se segue.



Figura 1: Fases de elaboração do Projeto Educativo

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 & Ferrito (2010:11), o diagnóstico da situação “deverá assumir um carácter sistémico, interpretativo e prospetivo da realidade”. O desenvolvimento demográfico, o caos urbanístico, a vulnerabilidade da estrutura económica, a degradação da qualidade de vida e a crise de valores geram fenómenos sociais muitas vezes difíceis de controlar e que interferem no ambiente de trabalho. Perceber, no seio de um ambiente, um conjunto de oportunidades, para lá dos constrangimentos e obstáculos, é já desenvolver as suas capacidades de modo a quebrar as formas habituais de compreensão e desenvolver as suas potencialidades.

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.

Estas abordagens deverão ter em conta que a escola é uma realidade complexa.

Clímaco (1992:13) refere que “a complexidade não se explica pela enumeração das dimensões constituintes da organização, mas pelo conjunto de fatores, ou características que geram sinergias capazes de alterar comportamentos individuais e coletivos e que singularizam as instituições, dotando-as de “personalidades” própria e fazendo-as fatores determinante nas diferenças de resultados entre alunos”.

A abordagem da realidade escolar pode ser obtida através da utilização de observatórios de qualidade que, selecionando um conjunto de indicadores, forneçam informações relevantes para a tomada de decisão.

“Para que uma informação estatística seja considerada um indicador é preciso que se relacione com aspetos que se articulam com os objetivos e com os resultados desejados do próprio sistema; (...) um indicador tem três características básicas: é simples, é específico e informativo, é avaliativo; (...) em si mesmo, um sistema de indicadores fornece informação, mas não permite juízos de valor. Para isso terão de ter referentes que nos possibilitem comparações” (*ibidem*: 12-14).

A recolha de dados deveria permitir obter uma imagem da instituição escola que, por sua vez, permitisse estabelecer o diagnóstico que conduzisse à concetualização do problema. A recolha de dados, obtida por inquérito, estatísticas, entrevistas, etc..., deverá envolver todos os intervenientes, dando-lhes não só voz, mas também fazendo-os sentir parceiros no processo de gestação do projeto.

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 (2008:20) refere que “uma das técnicas mais comuns para organizar o debate e as respetivas conclusões é o de propor aos grupos que construam tabelas SWOT, primeiro de forma individual e depois de forma coletiva, procurando chegar a consensos tão alargados quanto possível”. 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.* (2011:35), “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”. 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 de Atividades.

O Plano Anual de Atividades, que de acordo com Carvalho & Diogo (2001), se apresenta como o documento que planifica as medidas organizativas e as iniciativas de formação necessárias à implementação do Projeto Educativo, não é de todo o reflexo da ideologia deste projeto, mas sim um somatório de atividades que de forma mais direta ou indireta acabam por indiciar objetivos expressos no projeto.

Azevedo *et al.* (2011:49) 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, artigo 9º, alínea a).

Mais adiante, a alínea c) do mesmo artigo remete para o plano anual e plurianual de atividades: “os objetivos, as formas de organização e a programação de atividades...” Assim, a formulação adotada na legislação não refere explicitamente a formulação de objetivos no Projeto Educativo (refere metas e estratégias).

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: os objetivos estratégicos situados a um nível superior e os objetivos referidos na alínea c) num nível inferior da hierarquia, de natureza operacional, cujo tratamento é remetido para os planos de atividade anual e plurianual.

Os objetivos estratégicos ocupam um espaço na cascata de objetivos da escola, fazendo a ligação entre a missão, com a qual devem estar em linha, e os objetivos operacionais, formulados no âmbito dos planos de atividade.

Na elaboração do Projeto Educativo há necessidade de estabelecer prioridades, não é possível abarcar todos os objetivos estratégicos estabelecidos, seja pela insuficiência de

recursos, seja pelo grau de dispersão que tal implicaria. A definição de prioridades deve ser criteriosamente ponderada no início de cada exercício de planeamento e deve considerar os resultados da avaliação de intervenções anteriores. A focalização num número restrito de objetivos constitui uma condição de eficácia do Projeto Educativo.

Estevão (1998:6) destaca a importância de uma visão estratégica numa organização, isto é, refere que “a gestão estratégica é o eixo da roda da gestão e relaciona-se com outros fatores, designadamente com o planeamento estratégico, com as necessidades de recursos, com a estrutura e processos organizacionais e, finalmente, com o controlo estratégico.”

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 planeamento se apresenta como um processo baseado na análise que deve acompanhar a estratégia, tendo sobretudo a ver com a função de controlo e de coordenação de atividades para a consecução dos objetivos, ao passo que a estratégia se baseia na síntese e deve refletir sobre o que está na base da vantagem competitiva de uma organização (*ibidem*:2).

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 estruturação 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 um plano de ação, impõe-se, nesta fase, o aparecimento de planos operacionais que caracterizem os 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 almejavéis, 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 (2008:42) 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."

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.

Face às dinâmicas atuais da sociedade e às permanentes exigências do sistema de ensino a autoavaliação de escola é um procedimento indispensável e incontornável. A sua importância advém de ser um processo de regulação que requer a implementação de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola, quer ao nível da organização e do funcionamento do estabelecimento, quer ao nível dos processos pedagógicos. Daí que analisar e refletir sobre a ação e o desempenho de uma escola deve ser um ato recorrente, sistemático e plenamente participado.

Enquanto ferramenta promotora da qualidade e da eficácia da ação educativa, o Projeto Educativo deve ser avaliado num processo que se constitui não só como um meio de análise e de reflexão sobre a organização dessa estrutura educativa, como também num veículo de promoção de boas práticas pedagógicas, de melhoria de resultados e de constante aperfeiçoamento do serviço prestado à comunidade.

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 4 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).

A avaliação do Projeto Educativo visa medir o grau de realização das ações, medidas e atividades consumadas no seu plano estratégico, através das quais a escola se propõe desenvolver a sua ação educativa. Esta avaliação constitui um processo de aferição de resultados obtidos, de metas alcançadas, de objetivos concretizados.

A avaliação do Projeto Educativo contempla um processo de retroação e de regulação da atividade educativa que, em momentos intercalares do seu percurso, solicitam a implementação de medidas de revisão do plano de forma a superar problemas encontrados ou a ajustar alguns objetivos e estratégias a novas circunstâncias ou contextos.

Por outro lado, a avaliação do Projeto Educativo visa a sua própria consolidação seguindo linhas orientadoras que constituem elementos de análise, reflexão e promoção de boas práticas pedagógicas em torno dos resultados dos alunos, dos processos pedagógicos, dos materiais didáticos e da atividade da escola em geral.

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.

Para uma eficaz apropriação dos conteúdos do Projeto Educativo (objetivos, estratégias e metas) e conseqüente mobilização de todos os envolvidos (dinamizadores, participantes e destinatários), a equipa coordenadora responsável pela sua conceção deve delinear estratégias e atividades adequadas de divulgação do projeto quer junto da comunidade educativa, quer da comunidade envolvente (parceiros sociais e económicos).

Se o processo de conceção do projeto foi devidamente desencadeado, com a plena participação de toda a comunidade educativa e respetivos parceiros, o momento da apresentação do Projeto Educativo constitui uma oportunidade para a efetiva mobilização de todos em torno do grande objetivo que é a concretização das metas nele estabelecidas.

Após a sua validação em conselho pedagógico e aprovação em conselho geral – com legalmente estabelecido – o Projeto Educativo deve ser apresentado a toda a comunidade educativa.

Esta apresentação deve constituir um momento de impacto e de afirmação da escola não só perante os seus atores primordiais (professores, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente), como perante a comunidade envolvente com a qual coopera e interage, isto é, agentes económicos, parceiros institucionais, etc.

Sabendo que uma ampla divulgação do Projeto Educativo contribui para a mobilização de todos os agentes em torno da consumação dos objetivos e metas nele consagrados, a direção da escola deve recorrer a meios e estratégias diversificadas de difusão e publicação de modo a torná-lo disponível não só a toda a comunidade educativa, como também a torná-lo acessível a quem pretenda consultá-lo para formar um conhecimento mais apurado desse estabelecimento de ensino.

Schieffer, Bal-Dobel & 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.

Barroso (1994) refere claramente que cada projeto é um projeto e deve resultar da vontade coletiva dos membros da escola em identificar um conjunto de valores e princípios que mobilizem a ação educativa para a resolução de problemas. Mas “falar do projeto de escola não é suficiente; é ainda necessário ajudar aqueles que se encontram empenhados na aventura da sua elaboração, colocando à sua disposição, e construindo com eles, um determinado conjunto de utensílios de trabalho estratégicos” (Broch & Cros, 1992:135).

Apesar da diversidade de metodologias, reconhece-se que na construção do Projeto Educativo de Escola é essencial uma linearidade definida em grandes eixos: diagnosticar, programar a ação e avaliar.

Um dos documentos essenciais que na escola deve consubstanciar os aspetos estratégicos é o Projeto Educativo (Barroso, 1992), “precisamente, porque nele se definem as ambições, os fins e os objetivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento.

3.5. INSTRUMENTO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Chegados a este ponto, é forçoso dizer que consideramos o Projeto Educativo de Escola, enquanto expressão da identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação educativa de uma escola.

Carvalho & Diogo (2001:52), consideram que o Projeto Educativo deve exprimir a identidade da escola. “Exprimindo a identidade da escola, o Projeto Educativo de Escola funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara.” Para estes autores o Projeto Educativo de Escola é um documento de planificação a longo prazo, orientador de toda a atividade e conceção educativa da escola, distinguindo-se dos outros documentos, regulamento interno, plano anual de atividades,

projeto curricular de turma, que se apresentam como documentos com a função de concretizar o Projeto Educativo, sendo de aplicação a curto prazo. “Nascendo na escola, o Projeto Educativo desenvolve-se dentro do quadro normativo- legal-institucional do sistema educativo, numa relação de permanente negociação, impondo, por um lado, o seu reconhecimento e garantindo, por outro, a sua singularidade, adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos atores implicados” (*ibidem*:40).

Deste modo, embora criado de forma institucionalizada, o Projeto Educativo deve estar atento às solicitações e apoios da comunidade em que se insere, pretendendo-se aberto, em constante avaliação e reformulação, contribuindo para a inovação e para a mudança da organização escolar preconizada. Para os autores, o Projeto Educativo resulta da reflexão e participação de todos os intervenientes no Processo Educativo, adequando-se à característica e recursos da escola, constituindo uma referência para a definição das prioridades educativas, planos anuais de atividades, regulamento interno e projetos parcelares. Deverá por isso, regular as práticas pedagógicas, funcionando como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara, devendo ser entendido numa dinâmica permanente de aprendizagem da vida e da democracia, numa ligação com o meio cultural, político e económico, privilegiando a ligação estreita com a família do aluno, desta forma segundo Carvalho & Diogo (2001:49), “o Projeto Educativo permite o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à ação ao assumir-se como organizador da diversidade e construtor de espaços de autonomia.”

O Projeto Educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

O Projeto Educativo deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade, compreenda as suas ações e as possa inscrever num todo significativo. “O Projeto Educativo deve ser coletivo, mas favorecer a interação; autónomo, mas independente” (Carvalho & Diogo, 2001:45).

Na perspetiva de Sebarroja (2001:91), o Projeto Educativo “tem de ter um olhar muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projetos sem sonho e vontade de futuro”. Para este autor, a eficácia do Projeto Educativo reside no facto de este ter que ser um projeto inclusivo e integrador de todo o tipo de alunos, expressar finalidades, estar atento à

realidade, à personalidade dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, expressar concepções sobre a convivência e a maneira de resolver os conflitos.

“Os hábitos e as normas de funcionamento numa instituição escolar democrática requerem um clima de confiança e comunicação que favoreça a cooperação (...). A diversidade e a diferença são fontes de contraste, enriquecimento, divergência e conflito. Um dos grandes reptos é educar no e para o conflito desde uma forma criativa, solidária e positiva (...).”

A identidade da escola será garantida através do Projeto Educativo ao permitir a confluência entre a tradição pedagógica que faz parte do histórico e da cultura dessa própria escola e a necessidade de modificar, na perspectiva do autor “a inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo” (*ibidem*:95-96).

A qualidade do ensino aprendizagem surge através da operacionalização do Projeto Educativo como resposta às necessidades dos seus alunos, permitindo segundo o autor, a criação de “uma escola pública, inovadora e solidária, deve criar as condições para despertar expectativas em todos os alunos, venham de onde vier e seja qual for a sua situação” (Sebarroja, 2001:95).

A operacionalização do Projeto Educativo deve incidir em todos os pormenores que façam a diferença na dinamização da qualidade de ensino aprendizagem, num contexto de tempo, reflexão e consensos obtidos a partir de coincidências e divergências, favorecendo a inovação, ser uma resposta concreta a oferecer aos alunos e permitir a tomada de decisões em relação à educação, valores e à resolução de conflitos.

Na perspectiva de Costa (2003:53), “o Projeto Educativo apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.” Para este autor, a eficácia do Projeto Educativo resulta do facto de que a sua construção deve ser uma resposta concreta à realidade e à necessidade da escola, não sendo o resultado de imposições normativas. A eficácia do processo de conceção, realização e avaliação do Projeto Educativo de escola, remete para a consideração das três dimensões que o autor considera como requisitos essenciais ao processo de construção e desenvolvimento sustentado do projeto educativo: a participação, a estratégia e a liderança.

Participação, porque o Projeto Educativo implica sempre uma atuação conjunta e concertada dos diversos atores educativos, devendo ser estruturado, desde a conceção até à

realização e avaliação, como um processo participativo associado à tomada das decisões, à partilha, à negociação e ao estabelecimento de uma rede de comunicações facilitadora das relações interpessoais e da responsabilização coletiva. O requisito de liderança consubstancia-se no facto de o desenvolvimento do Projeto Educativo pressupor a existência de líderes facilitadores, na perspetiva de uma liderança transformacional, que conduzam os “professores como profissionais reflexivos” a compreender as situações e a enquadrar e resolver os problemas, de uma forma partilhada.

A ausência de liderança leva o autor a considerar que se está perante a existência de projetos como o projeto-ofício, dando-se como concluído nas fases de redação e aprovação finais do documento em questão; como o projeto cerimónia que atinge o seu momento alto quando não passa da dimensão institucional formal ou do projeto inconsequente, um projeto que por ausência de liderança ficou pelo caminho, não ultrapassando as fases iniciais do seu desenvolvimento. A estratégia é outro dos elementos a ter em conta na elaboração do Projeto Educativo porque este deve identificar, de forma clara e substancial, as opções de desenvolvimento da escola, onde se define o que se pretende mudar e como se pretende preconizar essa mudança.

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

A ausência da dimensão de estratégia leva o autor a identificar situações como a dos projeto-manutenção, que não pretende a mudança, mas a manutenção das estruturas, dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de atuação; a do projeto vago, que se traduz num documento de intenções e objetivos gerais, pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis e a do projeto ficção, sem uma análise realista dos recursos e dos constrangimentos existentes, surgindo projetos irrealistas. Para o autor, torna-se assim fundamental que as escolas desenvolvam nos atores educativos, em todas as fases da elaboração do Projeto Educativo, atitudes de questionamento e de reflexão sobre a escola, de modo a desenvolver uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, criando deste modo Projetos Educativos adequados às imagens organizacionais de cada escola.

A eficácia de um Projeto Educativo consubstancia-se na correlação a existir entre as

imagens organizacionais da escola (escola como empresa, como burocracia, democracia; arena política, anarquia; e escola como cultura) com o seu Projeto Educativo.

Neste contexto, o autor considera que numa escola com uma dinâmica organizacional baseada numa imagem empresarial e burocrática (Costa, 1996), o projeto é entendido como um “dispositivo normativo de formalização dos objetivos da organização escolar em ordem à racionalização da ação educativa” (Costa, 2003:74), criando-se assim uma tipologia de projeto planificação eficiente, em que o funcionamento da escola justifica a existência do Projeto Educativo, assumindo-se como o documento principal da planificação escolar, que dispõe de objetivos precisos e define indicadores claros de ação. Numa escola de imagem democrática e cultural (Costa, 1996), o Projeto de identidade consensual, valoriza o consenso, a harmonia, os valores partilhados, as relações informais, na qual o Projeto Educativo, enquanto processo, realça a interiorização da cultura escolar, assumindo-se como “um espaço e um tempo que permite desenvolver relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização, tendo em vista uma maior coesão e satisfação organizacional e, portanto um melhor funcionamento escolar” (Costa, 2003:78).

O Projeto Educativo traduz-se num documento que, embora tenha intenção de orientar a vida da escola, dificilmente poderá pretender identificar os objetivos da escola como um todo, na medida em que apenas representa os interesses dos grupos dominantes em que o processo de elaboração e desenvolvimento é complexo e prolongado, marcado pelo conflito entre diversos grupos de interesses. Contudo, a existência de conflitos pode ser vista de uma forma positiva se, como afirma Costa (2003:86), for “estimulado pelos responsáveis escolares como metodologia ativa de reflexão sobre os problemas, de identificação de soluções e de propostas, como mecanismo de renovação e de mudança pedagógica ou como espaço para o desenvolvimento de alianças e coligações.”

Na perspetiva de Barroso (2005:128) “o projeto de escola constitui um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo.” Considera que a eficácia do Projeto Educativo recai no facto de ele ser apresentado como um processo de participação e negociação que permite, de forma coletiva, a capacidade de refletir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar, permitindo “passar do «eu», ao «nós» e integrar os projetos individuais e de grupo num projeto que é coletivo.”

Deste modo, para o autor, a eficácia do Projeto Educativo manifesta-se como um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o

funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.

Segundo a perspectiva de Grade (2008:125), o Projeto Educativo é um documento abrangente construído de 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”.

Para o autor, a eficácia do Projeto Educativo reside no facto de ao conceito de Projeto Educativo se encontrar associada os pressupostos de governação democrática das escolas, de descentralização, autonomia, participação da comunidade educativa, culturas de escola e dos professores, mudança e liderança nas organizações escolares. Como refere Day (2001:211), “as escolas precisam de líderes que sejam apaixonados pela sua vocação.”

O Projeto Educativo pressupõe uma tomada de posição e de reflexão individual e conjunta, contribuindo para dar identidade à escola, possibilitando condições para a criação e dinamização de atividades e de projetos inovadores, ao mesmo tempo que favorece a interação ao nível das metodologias de ensino e de trabalho, em parcerias de âmbito pedagógico, que promovem a melhoria da qualidade do ensino.

4. EFICÁCIA EM CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

4.1. A EFICÁCIA DAS ESCOLAS

*“A criação é a mais eficaz de todas as escolas
de paciência e de lucidez.”*

Albert Camus

É hoje consensual reconhecer que a escola enquanto organização é palco de profundas e constantes mudanças que vêm redimensionar ou mesmo alterar os papéis atribuídos à escola e que excedem largamente a tradicional e mera transmissão e aquisição de conhecimentos.

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

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

Podemos ver a escola como uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos (Chiavenato, 1983), enfatizando assim os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o caráter de intencionalidade dos seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo. Tal abordagem implica ainda redimensionar a escola numa perspetiva organizacional, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos

da comunidade educativa, reforçando o caráter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona. Mas, “a escola é também um sistema de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e atos singulares” (Bates, 1981).

Enquanto organizações, as escolas não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos designados por comunidade educativa, circunstância que concorre para que se possa afirmar que “a escola é um contexto” (Batanaz Palomares, 2003: 114).

Como consequência, cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultado das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo. Neste sentido, Canário (1992:25) afirma que “à semelhança do que acontece com os sistemas vivos, a escola possui propriedades de homeostasia que lhe permitem manter condições internas de funcionamento constantes e equilibradas, reagindo a perturbações ou mudanças, registadas no meio envolvente”.

Os primeiros estudos relacionados com eficácia escolar resultam da necessidade de racionalizar os investimentos em educação, numa época em que de acordo com Antunes (2011:2), “os conceitos de eficácia, qualidade e excelência ganharam ênfase.” Procurava-se demonstrar a existência de uma relação entre os recursos que as escolas dispunham e os resultados escolares, não havendo unanimidade nas conclusões.

Quando aplicado à instituição escolar, o termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela. O conceito é diferente da eficiência, que diz respeito ao custo e volume dos insumos e produtos. Por essa definição, fica evidente que a eficácia escolar não é um conceito neutro, mas que vai depender dos objetivos e de quem os estabelece, e também dos grupos de alunos cujo desempenho ou progresso será usado como parâmetro para avaliar o cumprimento desses objetivos.

Nas primeiras pesquisas, a medida da eficácia era a média de desempenho da escola em testes padronizados de habilidades básicas. Só posteriormente foi incorporada a ideia da eficácia para todos os alunos em todas as faixas de habilidade e o uso de medidas cognitivas e não-cognitivas múltiplas. Com isso, a definição mais corrente para a escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho (Molmore, 1991).

Uma escola eficaz, conseqüentemente, acrescenta um “valor extra” aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante.

Segundo Canário (1995), a eficácia do sistema escolar sendo perspectivada de forma pessimista fez com que alguns pesquisadores se começassem a interessar por o estudo de escolas que pareciam exercer uma influência significativa sobre a vida de seus alunos e professores, com vista a identificar as condições favorecedoras da eficácia na educação.

No estudo de Coleman *et al.*, conhecido como o Relatório Coleman (1966), verificou-se que as escolas pouco se diferenciavam entre si e que os fatores que mais determinavam os resultados escolares e as *chances* de vida dos alunos eram mesmo seus antecedentes sociais e étnicos. Para alguns autores, esses achados significavam que “a escola não faz diferença”, isto é, que as escolas eram iguais na sua incapacidade de combater as desigualdades sociais.

Estudos de eficácia escolar, que comparam os resultados de escolas enquanto controlam estatisticamente as condições em que operam, procuram identificar os fatores que explicam por que algumas delas têm rendimento maior com os mesmos alunos que outras escolas. No passado, esses estudos conseguiram estabelecer certo consenso a respeito do perfil da escola eficaz e eram comuns as listas que enumeravam os elementos que a distinguem das demais. A primeira lista, chamada de “5 fatores” e associada ao nome de Ron Edmonds, enumerava a liderança firme do dirigente escolar, a ênfase na aquisição de habilidades básicas, as expectativas altas em relação ao desempenho dos alunos, um ambiente ordeiro e seguro e a avaliação frequente da aprendizagem dos alunos. As listas têm se tornado mais complexas e menos consensuais a partir do reconhecimento da importância do contexto para a formação dos fatores que contribuem para a eficácia. Escolas eficazes possuem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um dos alunos.

O que também falta a essas listas, muitas vezes, é a compreensão do processo que levou a escola a conquistar e manter sua eficácia. O trabalho da escola em identificar suas dificuldades, estruturar uma resposta, planejar e implementar a intervenção e avaliar seus impactos pode representar um esforço de muitos anos.

Outros estudos exploratórios levaram a pesquisas que tentaram estabelecer uma relação sistemática entre a eficácia do ensino e algumas características essencialmente qualitativas das escolas, tais como, o seu clima, cultura, ética, ou ainda a “qualidade” do sistema social.

Nessa perspectiva, segundo Fullan (2003), a cultura da escola era vista como o produto de ações regulares desenvolvidas em comum, passando progressivamente a se acrescentar o papel da interação e da comunicação no âmbito da escola, facto que veio a ampliar consideravelmente os critérios que definem a eficácia da escola.

Afonso (1994:49) entende que a cultura organizacional é um “conjunto de pressupostos, significados e símbolos partilhados por indivíduos do mesmo grupo social e formando uma interpretação comum acerca da sua existência e da sua experiência.”

A cultura da escola e a sua relação com os diversos elementos da comunidade educativa, adquirem hoje, quando se discutem as questões da autonomia da escola, enorme importância. Muitas vezes, tende-se a pensar que a cultura no seio das instituições educativas é um elemento mediador que influi sobre o conjunto dos fatores que determinam o dinamismo da escola, mas também é necessário considerar que simultaneamente é influenciada por eles (Llamas, 1994: 178).

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico sobre as Escolas e a Qualidade, “as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características” (Costa, 1996:131).

Conjuntamente com cultura, fala-se de clima e Gairín Sallán (1996: 360) interroga-se se não se estará perante duas faces da mesma realidade, já que os dois conceitos aludem a propriedades significativas e globais das organizações, o que torna difícil a distinção.

Alguns autores como Antúnez (1994a) inclinam-se para pensar que a cultura é uma das componentes do clima institucional e social de uma escola; outros (Llamas *et al.* 1994) defendem que a cultura é um conceito mais amplo que o de clima; este último construto, em consequência, deveria estar incluído no de cultura (Batanaz Palomares, 2003).

Investigações mais recentes vão no sentido de tentar aclarar a questão recorrendo à metáfora do *iceberg*, admitindo que o clima pode ser considerado como a parte mais visível da cultura escolar, por estar relacionado essencialmente com comportamentos e condutas e, portanto, mais acessível ao conhecimento empírico. A cultura representa a parte submersa da organização, composta por valores e significados compartilhados pelos seus membros, enquanto o clima se reporta à parte emergente e visível (Gairín Sallán, 1996: 360).

Independentemente das especificidades está-se perante dois elementos complementares de uma mesma realidade, com influência decisiva no funcionamento das escolas e nos seus resultados. No campo educativo há numerosos estudos que demonstram que o clima escolar é uma variável importante para determinar a qualidade de uma instituição.

O trabalho desenvolvido por Oakes (citado em Amaral, 2002) demonstra a influência de variáveis de contexto, para além dos resultados, para a eficácia escolar, sendo estas a

acessibilidade ao conhecimento, a pressão para o sucesso e as condições do exercício profissional da docência. Estas variáveis abrem um campo de possibilidades às escolas para agirem sobre as suas estruturas, os seus processos e comportamentos, de forma a influenciarem positivamente os resultados escolares e a serem consideradas como escolas eficazes. Nesta perspetiva, também Nóvoa (1990) reforça esta argumentação ao considerar que qualquer mudança, quer organizacional, quer de inovação educacional passa obrigatoriamente por se compreender as instituições escolares no seu todo, quer ao nível técnico, científico ou humano. Segundo este autor, uma das primeiras abordagens à avaliação dos sistemas educativos levou ao estabelecimento de uma relação entre os fatores de ordem económica que podem, de algum modo, condicionar o funcionamento do sistema educativo ou da organização escolar e os resultados obtidos por esse mesmo sistema educativo ou organização escolar, nomeadamente, os resultados dos alunos. Analisava-se, assim, a relação entre a escola com todas as suas singularidades e o desempenho dos alunos, procurando mostrar se a escola cumpria a sua função de mobilidade social ou, se pelo contrário, reproduzia as desigualdades sociais.

Segundo Bosker (citado em Nóvoa, 1995), os estudos limitados à relação entre eficácia escolar e os resultados escolares levaram à necessidade de se alargar o campo de ação de análise e contribuíram para surgirem novos movimentos e novas perspetivas, nomeadamente, o movimento das escolas eficazes que, segundo Lima (2008:35), “tinha por objetivo original melhorar a escolaridade das crianças pobres, deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. O combate ao determinismo e ao fatalismo no campo educativo é uma das suas grandes conquistas e o otimismo que desencadeou, é responsável pelo facto de ser atualmente o campo de conhecimento educacional mais utilizado pelos profissionais do ensino em muitos locais do mundo.”

Surgiram assim estudos que procuravam identificar os fatores que estariam na origem dos diferentes resultados entre escolas, procurando-se descobrir até que ponto o rendimento escolar dos alunos era influenciado pelo efeito de escola.

Segundo Alaiz, Góis & Gonçalves (2003), estes estudos permitiram identificar um conjunto de fatores associados às escolas com mais eficácia, nomeadamente: a liderança

profissionalizada; visão e objetivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado; expectativas elevadas acerca dos alunos; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família e escola; organização aprendente.

O conceito de eficácia no contexto escolar passa também a estar relacionado com a otimização dos recursos (humanos e materiais) de uma escola, que terá como consequência a melhoria do desempenho dos seus alunos por um lado, e por outro lado, de acordo com Cohen (citado em Nóvoa, 1995) com o criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e professores. Neste enquadramento, para o autor, a eficácia de uma escola pressupõe, pensar a escola como uma realidade assente num bom clima de escola, em recursos materiais, equipamentos, oportunidades e tempo para utilizá-los, em atitudes de reconhecimento da excelência e do esforço, em critérios de equidade, ao nível de todos os alunos, no acesso e no tratamento e em ligações escola família.

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. A liderança é o motor que aciona todo o conjunto, assegura o cumprimento de um rumo coletivo e traça novas metas, indispensáveis para responder aos desafios do futuro.

A liderança é o elemento dinamizador de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado, neste caso o Projeto Educativo, certamente para melhorar a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade.

Uma liderança forte incrementa a excelência e igualdade, o que implica projetar, promover e sustentar uma visão firme; recolher e agrupar recursos; comunicar progressos e apoiar as pessoas, os programas e as atividades, implementando uma visão de sucesso escolar.

A liderança ressalta o papel fulcral no desempenho das organizações escolares, na medida em que se constitui como diferenciador da qualidade do serviço educativo prestado pela instituição, e que F. Sanches sintetiza do seguinte modo “a liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente” (Sanches, 1998: 49).

A liderança eficaz é aquela que é essencial para o desenvolvimento e continuidade do

processo de melhoria de qualquer organização. O líder educativo necessitará de focalizar esforços numa educação de excelência e equidade.

Associado à liderança, a autonomia é outro tema de inegável importância. Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança.

De acordo com Nóvoa (1992), falar de escolas eficazes significa ter em conta escolas com uma cultura própria, um *ethos* característico, integrador e de referência que se manifesta em diferentes vertentes: na autonomia da escola, diretamente relacionada com a construção do *ethos*, na liderança organizacional, na articulação curricular, na otimização do tempo, na estabilidade profissional, formação do pessoal, na participação dos pais, no reconhecimento público, no apoio das autoridades.

PARTE II
- ANÁLISE REFLEXIVA -

*“É no diálogo entre perspectivas internas e externas
que as instituições se desenvolvem e melhoram.”*

Joaquim Azevedo

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. DESCRIÇÃO DA ESCOLA

*“A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo.”.*

Nelson Mandela

A Escola Básica com Pré-Escolar do Boliqueime situa-se nas zonas altas da freguesia de Santo António a 6 km do concelho do Funchal, na Região Autónoma da Madeira. Nesta zona, a demografia escolar tem origem, na sua grande maioria, em famílias de poucos recursos económicos, que possuem escolaridade mínima, verificando-se ainda alguns casos de iliteracia (residual).

Esta escola é composta por dois edifícios, sendo que um se destina às atividades formais e o outro é utilizado no apoio à Expressão e Educação Musical e Dramática e à Expressão e Educação Físico- Motora. Há, ainda, um espaço coberto, para além dos espaços a céu aberto destinados ao recreio e atividade desportiva.

Os recursos humanos que a escola dispõe são constituídos por docentes, pessoal não docente, técnicos superiores e discentes.

A nível de recursos institucionais, a escola conta com a colaboração de vários parceiros, como: Secretaria Regional de Educação, Junta de Freguesia de Santo António, Câmara Municipal do Funchal, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Casa de Saúde de São João de Deus, Universidade da Madeira, Polícia de Segurança Pública, Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Santo António, Centro Social e Paroquial da Graça, Associação de Ténis da Madeira, Clube Desportivo Nacional, Clube Sport Marítimo e Clube Naval do Funchal.

A missão do seu Projeto Educativo é o de “Promover uma organização educativa de modo a chegar a cada um e a cada qual”. Pretende-se consciencializar a comunidade educativa, com

o intuito de melhorar a eficácia e qualidade dos serviços, apostando na qualidade da prestação do serviço educativo como forma de melhorar o sucesso educativo dos alunos, a imagem da escola no exterior e a satisfação e realização profissional dos que na escola trabalham. Influenciar a busca dessa melhoria em todo o meio envolvente através de um trabalho de cooperação entre todos os agentes educativos, criando espaços de interajuda e reflexão em que práticas e projetos sejam partilhados com outros colegas estimulando a participação em ações que promovam a reflexão, a atualização e a inovação.

Sendo um dos principais documentos orientadores da Escola, pretende-se que o Projeto Educativo reflita de forma clara e inequívoca a identidade da escola. Identidade essa que não pode nunca ser descontextualizada da identidade dos alunos e, conseqüentemente, da de toda a comunidade educativa. Há que perceber qual a realidade circundante, quais as reais necessidades e quais os problemas efetivos a solucionar. Só desta forma fará sentido a elaboração de um Projeto Educativo de Escola que vise o bem-estar dos alunos, que proporcione aprendizagens pertinentes e significativas que se venham a traduzir num percurso escolar e académico bem-sucedido.

A escola necessária para fazer frente aos novos tempos “é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão económica, política, cultural e pedagógica” (Libâneo,2004).

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é urna síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc..., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida quotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas e formas diversas de intervenção educativa urbana.

2. REFLETIR SOBRE O PROJETO EDUCATIVO COMO PROMOTOR DE EFICÁCIA

Um olhar sobre o percurso realizado ao longo de oito anos de exercício de prática como diretora de um estabelecimento do 1º ciclo, permitem-me uma análise reflexiva sobre o trilhar de um caminho construído, paulatinamente, na íntima articulação das experiências de vida, no contexto em que se desenrolaram e nas expectativas que acabaram por ser conseguidas, superadas ou não atingidas.

Deste modo, a possibilidade de ao longo destes anos ter desempenhado o cargo de direção, deu-me a firme convicção do quanto este cargo é fundamental na dinâmica organizacional de uma escola, surgindo numa situação privilegiada para agir como um verdadeiro líder, promotor da mudança. Perspetiva-se a capacidade de avaliar, que o desempenho de uma escola assenta num bom clima, com relações fundamentadas, ao nível de alunos, docentes, pessoal não docente e encarregados de educação, em recursos materiais, equipamentos, e oportunidades e tempo para utilizá-los; em atitudes de reconhecimento da excelência e do esforço, em critérios de equidade, ao nível de todos os alunos, no acesso e no tratamento, em ligações escola família, expressas no desempenho pelos pais de um papel ativo na aprendizagem dos seus alunos e num sentimento de confiança de que os problemas serão tratados, num clima de sala de aula, como um espaço estimulante e interessante.

O desempenho destas funções deu-me também, a noção de que, embora tradicionalmente, o desempenho das funções nas direções das escolas se confinasse ao exercício efetivo e inerente a essas funções de gestão, atualmente, as responsabilidades crescentes das escolas e as correspondentes exigências feitas aos que as dirigem têm tornado progressivamente mais complexa a função dos gestores das escolas, fazendo com que uma gestão de tipo estratégico exija novas competências dos seus líderes, nomeadamente a nível de comunicação, negociação, sentido político, bem como conhecimentos mais profundos, em termos de gestão e de educação.

Neste enquadramento, e definindo-me a nível profissional como responsável, assertiva, participativa, sempre à procura das soluções para os problemas do dia-a-dia, e tendo consciência, pela leitura dos normativos, pela literatura de referência, bem como pela vivência adquirida na participação nos diversos grupos de trabalho, de que o Projeto Educativo deve ser visto como um instrumento operativo, definindo com clareza o que se pretende mudar e

como mudar, considero que desde cedo surgiu na minha mente a noção de que este documento se apresenta como um conjunto de intenções, na sua grande maioria, não tidas em conta na dinâmica organizacional da escola, perspetivando-se desse modo a necessidade de se tornar claro a forma de operacionalizar este Projeto Educativo de maneira a dar-lhe voz, presença, validade e legitimidade de existência.

Neste contexto pretendo aferir a importância do Projeto Educativo como documento que promova a eficácia numa escola ou como um documento recorrente meramente da obrigatoriedade emanada dos normativos, refletindo sobre a função do Projeto Educativo que na prática não tem caráter operativo e que não surge como referencial para a dinâmica organizativa de uma escola. Reconhecendo quais os mecanismos de operacionalização de que o Projeto Educativo deverá estar munido, de modo a que possa ser impulsionador de eficácia numa organização escolar.

As escolas são unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de direção e gestão, com vista à realização das seguintes finalidades:

a) Garantir e reforçar a coerência do Projeto Educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade. (DL 137/2012, Artigo 6º)

No contexto da realidade vivida até agora, de acordo com o DL 75/2008 de 22 de abril e com a sua republicação, a partir das alterações introduzidas pelo DL137/2012 de 2 de julho, a escola enquanto entidade organizacional assenta no postulado de que o Projeto Educativo deve ser um elemento orientador da ação educativa, constituído e executado de forma participada e responsável.

O Projeto Educativo surge, no enquadramento legal, como um documento que permite o exercício de uma gestão que responda à missão da escola de forma eficaz e eficiente, que promove um conjunto de funções, pedagógicas, administrativas, financeiras que estabelece as relações entre o diretor e a comunidade envolvente, levando à consolidação de uma liderança eficaz e partilhada, concretizando um reforço da autonomia da escola.

As mais recentes mudanças legislativas no âmbito da gestão dos estabelecimentos escolares decorrem da publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril e da Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto. Este último normativo regulamenta a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas, estabelece os parâmetros sobre os quais incide a referida avaliação e define as componentes dos compromissos do diretor. Esta regulamentação da avaliação do diretor visa ajustar este processo à mudança de paradigma na

gestão da escola.

Os novos modelos de regulação das políticas e da ação públicas e *new public management* se, por um lado, propõem o reforço da autonomia das escolas, por outro sujeitam-nas ao escrutínio público e controlo social da comunidade envolvente. Estas transformações abrem caminho para a operacionalização de uma efetiva prestação de contas, ao mesmo tempo que promovem a individualização da liderança escolar (Barroso & Carvalho, 2009).

A Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto começa por explicitar os parâmetros de avaliação interna, a saber: os compromissos (com base nos indicadores de medida assumidos em termos de eficácia, eficiência e qualidade); as competências de liderança, de visão estratégica, de gestão e de representação externa demonstradas; a formação contínua realizada (artigo 4º). O segundo instrumento de avaliação do diretor é a carta de missão onde o diretor enuncia os compromissos a atingir e que “devem considerar os resultados a alcançar no quadro da concretização do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, bem como da gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais” (artigo 6º).

O Projeto Educativo de Escola assume um papel fulcral no âmbito das novas responsabilidades delegadas à escola em contexto de construção de uma reforçada autonomia. Sendo que a capacidade de liderança é consensualmente reconhecida como um elemento-chave para o sucesso das organizações (Costa, 2003; Leithwood & Riehl, 2003; Sanches, 2005), importa perceber o papel desempenhado pelo diretor no desenvolvimento do projeto. Interessa ainda compreender o modo como o documento é percecionado pela comunidade escolar, se nele veem inscritas a identidade da organização e as linhas orientadoras de uma ação coletiva partilhada por todos ou se, pelo contrário, estamos perante um documento construído em resposta a um imperativo legal, transformando-se na designação de Costa em «projeto-ofício», «projeto-cerimónia» ou «projeto-inconsequente» (Costa, 2003:1324 e 1335).

Muitas vezes as escolas, os órgãos de gestão e os professores considerarem que a tarefa relacionada com o Projeto Educativo está terminada com a sua elaboração, realizando-se poucas vezes o questionar “quais as metodologias de ensino mais congruentes com o Projeto Educativo e quais as que contrariam o espírito e a letra do Projeto Educativo da Escola?” (Carvalho & Diogo, 2001:53), fazendo deste modo, com que poucas vezes se repensam os Projetos Educativos, depois de elaborados.

A elaboração do projeto é um processo de avanços e recuos que só de forma persistente e de espírito aberto se poderá concretizar, fazendo das palavras de Guerra

(2011:6), um referencial, “não nos podemos focalizar apenas no ponto negro, porque a folha branca está aqui. Esse reconhecimento daria a sensação de um maior entusiasmo para seguirmos em frente, porque com o pessimismo, o desalento, o lamento, avança-se muito pouco. Estou convencido de que os problemas da crise que vivemos, os problemas das sociedades, não se resolvem nem com despachos ministeriais, nem com multinacionais, nem nos quartéis, nem nos bancos ou nas igrejas. Diria que nas escolas, na educação.”

De acordo com Costa (2003), verifica-se a existência de projetos que se traduzem num documento de intenções e objetivos gerais pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis. Algumas vezes, a esta situação está relacionado o desconhecimento, por parte da equipa de trabalho de elaboração do Projeto Educativo, de qual a metodologia mais apropriada para ter em conta na elaboração do projeto, a que fases atender, os mecanismos e dinâmicas que deve desenvolver, acabando por se lançar numa tarefa para a qual não tem formação, resultando num processo que de acordo com Guerra (2011), leva a escola numa direção sem saber se será a mais correta e apropriada para os fins a que se propõe.

Se no plano teórico, o Projeto Educativo surge como um documento orientador do exercício de uma gestão, reforçando a autonomia da entidade e sendo ele próprio um documento de identificação da própria escola, na prática, é perceptível que desde o início de realização do processo de elaboração do Projeto Educativo, a sua elaboração está condicionada a um conjunto de fatores que vão desde o confinar o papel e a importância do Projeto Educativo à função do órgão de gestão, personalizado no seu Diretor e no seu Plano de Intervenção, ao número reduzido de elementos da comunidade que participam em todo o processo de elaboração do projeto, fragilizando desde logo, a representatividade e envolvimento da comunidade escolar. Justifica-se, deste modo, o facto de a comunidade não conhecer, identificar e se rever no Projeto Educativo, perdendo, assim, desde o início, toda a sua função de documento de identidade participativa e operativa. Senti, como gestora, essa fragilidade. A não participação da comunidade educativa, principalmente os Encarregados de Educação, limitaram a missão proposta pelo Projeto Educativo proposto. Constatei, nesta altura, alguma perda relacional entre a escola e a família, de caráter presencial, na razão direta do avanço académico – à medida que os filhos crescem o acompanhamento do processo pelos progenitores é cada vez mais intermitente. Os espaços temporais semanais dedicados ao atendimento personalizado e de vocação mais intimista apresentava défices acima do desejável, apesar de verificar que a maior ausência de alguns Encarregados de Educação

deveu-se a impedimentos, como laborais. Alguma inexperiência operacional pode justificar alguma retração destes na vida escolar. Os níveis de demissão de alguns pais assumiram aspetos merecedores de atenção. Foram debatidas (em várias reuniões) estratégias para que esta fragilidade fosse colmatada. Ao definir a visão estratégica do que se pretende para a escola e a visão interpretativa da sua missão, o Projeto cria a oportunidade e explora a capacidade dos professores, em conjunto, refletirem sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e as formas de os solucionar. Só nesta conceção o Projeto Educativo de Escola fará sentido e permitirá à escola alcançar a sua eficácia.

Para Thurler (1998:175), a eficácia de uma escola resulta da correta operacionalização do Projeto Educativo “a eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive.” Para esta autora a eficácia não deve ser medida, mas deve ser fruto de um trabalho iniciado no interior da escola, com uma reflexão envolvendo o conceito de eficácia, negociando, em seguida, os objetivos, as formas e os procedimentos de uma avaliação que, além do diagnóstico, permita elaborar o sentido da mudança e colocá-lo em prática. Deste modo, a eficácia resulta assim de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia é definida no interior da escola a partir dos seus membros que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e organizam o controlo contínuo dos progressos feitos, realizando os ajustes necessários.

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

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

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

importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola - o Projeto Educativo de Escola.

Hoje em dia, os professores são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contempla uma vertente científica, uma vertente pedagógica, uma vertente de formação, bem como uma vertente investigativa e de inovação, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que são chamados a exercer de forma colaborativa. A concretização do Projeto Educativo é o espaço onde os docentes têm por obrigação exercitar a sua profissionalidade. Se o encararmos nesta perspetiva, ele será o documento onde os docentes, em resultado do apuramento de consensos, tomarão as decisões curriculares em conformidade com a especificidade de cada contexto. A sua construção, desenvolvimento e avaliação pode representar uma oportunidade de diálogo e uma possibilidade de reflexão sobre os distintos aspetos que configuram o panorama educativo e em particular os processos de ensino/aprendizagem.

Está preconizado no Decreto-Lei nº75/2008 que se deve “...assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, (...), tendo como principais instrumentos de autonomia o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades.”

Neste contexto, a operacionalização do Projeto Educativo deverá ser realizada de forma a promover a eficácia da unidade orgânica, da escola.

Recorrendo ao “modelo das cinco zonas“, preconizado por Thurler (1998), poder-se-á realizar um levantamento dos diversos aspetos da organização e da dinâmica interna que devem ser levados em conta como indicadores na forma como o Projeto Educativo de uma escola se pode operacionalizar de forma a promover a eficácia da entidade organizacional que o identifica. O Projeto Educativo e de acordo com a primeira zona do modelo preconizado por Thurler deverá ter em conta os objetivos e os fundamentos pedagógicos, as práticas didáticas e avaliativas, as prioridades de desenvolvimento da escola.

Deverá ainda, segundo Thurler (1998), expressar uma cultura que crie uma forte identidade profissional, eleve os professores a se investir coletivamente numa missão comum, a manifestar uma orientação visível e ativa em direção a objetivos comuns a curto e a longo prazo.

A missão de uma organização consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais, é a filosofia básica da sua atuação, é o ponto de partida para a definição dos objetivos que a ela estão subordinados e deve servir de guia de orientação para os indivíduos que nela trabalham.

A missão de uma organização traduz-se num perfeito entendimento de qual é a razão da sua existência e deve ser percebida interna e externamente.

A escola tem como missão a formação de cidadãos informados e conhecedores, sociáveis/civilizados, atentos e reflexivos, preparados para a mudança. Logo, o professor será o principal impulsionador e dinamizador, é e será determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo. O professor assume o papel primordial de dinamizador de participação e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua quota parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos.

Num terceiro nível de abordagem, de acordo com a terceira zona, definida por Thurler (1998), a operacionalização do Projeto Educativo deverá situar-se a nível da organização interna da escola: o estilo de gestão e direção, as boas relações entre os professores, o contexto no qual o corpo docente é chamado a funcionar. A participação coletiva dos diversos atores educativos remete-nos, por um lado, para a necessidade de criação de um ambiente favorável à mobilização dos atores educativos em condutas de Projeto, pois só assim se poderá conduzir à participação, à partilha, à negociação e ao estabelecimento de uma rede de comunicações facilitadora das relações interpessoais e da responsabilização coletiva.

No trabalho do dia-a-dia do diretor pesam sempre múltiplos fatores. Na pessoa do profissional estão presentes as várias dimensões que compõem a sua personalidade e que influenciam os seus juízos, as suas decisões, a sua forma de atuar, que Dinis sintetizou em três categorias: a individual, a profissional, a administrativa (Dinis, 1999: 165-174).

Durante a minha atuação procurava tomar decisões depois de ouvir os colegas da equipa, portanto, de facto, às vezes a decisão que tomava não era a minha, mas é uma decisão da equipa com quem trabalhava e isso tem lados positivos. Apesar de procurar estabelecer diálogos para chegar a consensos, não deixo de afirmar que quando essa situação não existia era a minha decisão que prevalecia.

Privilegiava a ampla articulação entre a cultura da escola e a organização, consubstanciada na ideia de que organização de uma escola é o reflexo direto do sistema de valores subjacentes. Neste parâmetro, há que ter em conta o papel dos diretores como elementos que definem claramente os objetivos, organizam os intercâmbios e zelam pela execução das decisões tomadas, estão abertos, a novas ideias, mantêm um contato estreito com os professores, encorajam-nos, abrem a escola para o ambiente externo, colaboram estreitamente com os pais. Do mesmo modo, deve ser incentivado os professores e os alunos a

participarem do planeamento e das decisões, com reuniões de trabalho eficazmente conduzidas, apoiadas em programas de formação, e durante as quais são discutidas e tomadas decisões envolvendo a organização interna e externa do estabelecimento: horário, atividades, utilização dos recursos materiais e humanos, formação contínua, prioridades de desenvolvimento.

Thulrer (1998), considera que se deverá estimular o trabalho colaborativo dos professores dispostos a questionar e a aperfeiçoar as suas competências pedagógicas, aproveitando-se certos recursos materiais e humanos que permitam que os professores participem de atividades de desenvolvimento e apropriem-se de novas práticas.

A operacionalização do Projeto Educativo deverá promover a partilha com a comunidade educativa, de acordo com a quarta zona. A eficácia nesta zona dependerá da capacidade da equipa de professores em estabelecer relações estreitas com os pais e implicá-los na organização da vida escolar, bem como da capacidade da escola em utilizar da melhor forma os recursos internos e externos disponíveis para ajudá-la em sua tarefa. Segundo a autora “cabe lembrar, aqui, que os estudos sobre as escolas eficazes frisam o justo equilíbrio entre autogestão e poder central, entre a autonomia da escola e o apoio a seus esforços pedagógicos pelas autoridades escolares” (*ibidem*:185).

A. Bolívar (2006:77) considera que “a capacidade de uma escola melhorar depende, de modo significativo, de líderes que contribuem ativamente para dinamizar, apoiar e animar para que a sua escola aprenda a desenvolver-se”.

A ação do diretor constitui-se como fator determinante para a construção da identidade da escola pela influência que exerce sobre o clima, a cultura, o desempenho e a eficácia da organização.

Este conjunto de características define a eficácia do Projeto Educativo, uma vez que este surge de uma necessidade e como uma resposta concreta a essa necessidade. Apresenta-se também, como um elemento da gestão inovadora e geradora de qualidade no ensino aprendizagem uma vez que permite que a escola como instituição preconize o sentido da educação que pretende ministrar de forma orientada, embora se tenha presente que “sem Projeto Educativo há, apesar de tudo, uma política de escola, mesmo que ela se consubstancie pela omissão ou não explicitação de valores e atitudes. O que é necessário saber é: que política educativa implícita é essa” (Carvalho & Diogo, 2001:48).

O projeto permite a delegação de responsabilidades, favorecendo a implicação de diversos participantes, coresponsabilizando-os, sendo um impulsionador de uma atitude

democrática e comunicativa e deste modo criando uma dinâmica de liderança.

A sua eficácia resulta do facto de que a sua existência permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

O projeto deve ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação.

Na perspetiva de Sebarroja (2001:91), o Projeto Educativo tem de ter “um olhar muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projetos sem sonho e vontade de futuro”. Para este autor, a eficácia do Projeto Educativo reside no facto de este ter que ser um projeto inclusivo e integrador de todo o tipo de alunos, expressar finalidades, estar atento à realidade, à personalidade dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, expressar conceções sobre a convivência e a maneira de resolver os conflitos.

Como quinta zona a ser operacionalizada no Projeto Educativo no âmbito da promoção da eficácia, de acordo com Thulrer (1998), encontra-se o clima da escola. De acordo com o conceito de “clima” deve ser uma das características bem evidenciadas no Projeto Educativo, aquilo que Lima (2008:255) denomina de “clima positivo”.

Assim, o Projeto Educativo deverá operacionalizar-se de forma a desenvolver a capacidade de confiança, desenvolvendo a capacidade de os professores esperarem que os alunos aprendam, e a de os alunos de serem auxiliados por professores competentes, devendo também promover a orientação para ação, de forma a aproveitarem as ocasiões que se apresentam, colocando em prática novas ideias, abandonando métodos que se mostram ineficazes. Deve permitir um clima de escola que desenvolva a flexibilidade dos papéis para que as lideranças intermédias tenham papel importante na dinâmica da organização da escola ou que permita criar as condições para o aparecimento de outros líderes. Na operacionalização do projeto deverão estar as prioridades claramente definidas, partilhadas, através dos ritmos do ano escolar, dos rituais, entre outros, de forma a permitir um ambiente organizado e tranquilizador, que oferece um local de vida e de trabalho agradável, tanto para os alunos quanto para os professores.

De acordo com Antunes (2011), poucas serão as escolas que são totalmente eficazes, atendendo aos diversos fatores envolvidos, contudo, umas conseguem mais facilmente atingir as suas metas, outras não, dependendo da sua cultura e do seu líder. Existem fatores que a escola não consegue controlar, sendo muitas vezes responsáveis por alguma instabilidade no

seio das organizações escolares, nomeadamente a questão da estabilidade profissional, da formação do pessoal docente, da participação dos pais, no reconhecimento público.

Segundo Thulrer (1998), a procura da eficácia em contexto escolar permite ajudar a implementar e facilitar a apreciação dos procedimentos, contribuindo para a consolidação das práticas auto-avaliativas, no ajustamento do instrumento e procedimentos de auto – avaliação, na definição, implementação, desenvolvimento e avaliação de planos de melhoria; no levantamento e reconhecimento dos pontos fortes e fracos; na reflexão sobre os efeitos das medidas tomadas e por fim, na consolidação de uma cultura de auto avaliação. Esta busca constante da melhoria com vista à resposta concreta das necessidades leva Guerra (2001), a referir que a avaliação reflete a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor.

A avaliação, em última análise, reflete o desempenho da organização. O Projeto Educativo não pode correr o risco de corresponder a um documento meramente técnico, por vezes parcelar ou tão ambicioso que seja pouco exequível, sob a pena de se perder um ponto de referência importante para a unidade de ação de todos os parceiros educativos.

De um modo geral, a avaliação diz respeito à determinação do mérito ou do valor de um dado processo ou do que dele resultou (Scriven, 1991).

De acordo com Fernandes (2007), a “avaliação é uma prática social cuja presença é indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas.”

Assim, considero que o Projeto Educativo, que é a coluna dorsal de todo o funcionamento da escola, proporciona um clima de escola eficaz, ou seja, capaz de gerir a mudança, promovendo-se o trabalho em equipa, a cooperação, enquanto forma de solidariedade e disponibilidade profissional, cívica, familiar, centrada em contextos positivos de intervenção. Perspetiva estratégias que revelam propostas capazes de mostrar globalmente a escola em torno de qualquer atividade, perspetivando o presente, mas também o futuro, visando a conquista de uma maior autonomia.

O Projeto Educativo deve servir de fio condutor à atividade de todos os que nela trabalham. Assim, para além de definir toda a sua estrutura organizativa, deve afirmar-se como o fundamento para as opções da escola nas várias vertentes da sua atividade.

Através dele, podemos criar um modelo organizacional e funcional capaz de promover eficazmente a articulação e o trabalho de cooperação entre os órgãos de gestão e administração da escola, bem como das várias estruturas de gestão, coordenação e orientação

educativa. Todos os órgãos de gestão e administração da escola devem pautar a sua atuação pelo princípio do respeito e espírito de colaboração. Também as estruturas intermédias de coordenação e orientação educativa bem como todos os serviços da escola, devem estar pensadas, estruturadas e organizadas tendo em vista a gestão eficiente dos recursos disponíveis. Na sua organização e funcionamento devem estar contempladas condições para o trabalho colaborativo.

A promoção de rotinas de autoavaliação, a reflexão e reformulação, sistematizando a recolha, o tratamento e a divulgação da informação, aproveitando os resultados e as diversas intervenções externas para os processos de autoavaliação, implementando a mudança e as melhorias, torna assim visíveis os seus efeitos.

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

Sendo assim, considera-se como correto o preconizado por Guerra (2005:3), “não podemos plantar uma semente e esperar que no dia seguinte ela dê frutos abundantes e maduros. É preciso regar essa árvore, cuidá-la, protegê-la das doenças. É um processo que acarreta motivação, eficácia, aprendizagem e estímulo.”

CONCLUSÃO

Em conclusão, o grande objetivo deste trabalho foi contribuir para a análise da importância que o Projeto Educativo pode ter na escola como promotor de eficácia, relacionando-a com o modo como foi elaborado e, principalmente, como foi aplicado e executado.

Consequentemente, intentámos uma vasta área de estudo, de forma a melhor apresentar e analisar a temática que nos propunhamos desenvolver.

Refletir sobre tudo o que foi anteriormente expresso pressupõe o ter presente as palavras de Alarcão e Tavares (2003:133) “a escola dos dias de hoje deve ser 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 heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

A escola é uma entidade em constante mudança, fruto não só da mobilidade de alunos e professores, das leis, dos decretos, bem como da constante necessidade de dar resposta, concreta e atual, aos problemas que diariamente lhe são colocados, criando as condições necessárias para promover uma formação académica aos seus alunos e perspetivando uma dinâmica educacional com o objetivo de formar cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes. A escola tem que estar preparada para essa mudança, na plena consciência do seu papel na construção do indivíduo, exigindo-se neste contexto, uma dinâmica de escola reflexiva que com alguma autonomia, responsabilidade e flexibilidade se torne capaz de se adaptar aos diferentes contextos e conseguir dar resposta à inclusão e a variante multicultural.

Uma escola reflexiva exige uma constante dinâmica e implica a existência de pessoas que pensam no que fazem, como o fazem, que atendem aos contextos em que trabalham, os interpretam e adaptam a própria atuação a eles.

Neste contexto, considera-se, tal como Alarcão (2001) que todo o professor é um investigador, que tem uma atitude de questionar e de se questionar, na ampla necessidade inerente à sua profissão, de refletir sobre as suas práticas, sobre o sucesso ou insucesso dos alunos, sobre o contexto em que se insere o processo de ensino aprendizagem.

É de todo pertinente que o professor ao longo do seu percurso de vida profissional, essencialmente, de acordo com Huberman (2007), numa fase de serenidade do percurso de docente, identificada, não como uma diminuição de investimento relativo à docência, mas

como uma fase de humildade, calma e reflexão sobre a dinâmica que o rodeia, perspetive que a qualidade de ensino assenta no envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que proporcionem uma formação com sentido para todos os alunos e que a pertinência das ações educativas seja diretamente proporcional à importância e eficácia da sua implementação.

Neste contexto, apresentando-se, em termos normativos, o Projeto Educativo como o documento de referência das linhas orientadoras, da missão e da visão que a comunidade pretende preconizar para a escola, propôs-se neste trabalho analisar e compreender a dinâmica do Projeto Educativo na sua operacionalização, perspetivando a sua eficácia.

O Projeto Educativo ganha a sua eficácia como instrumento de dinâmica da organização escolar quando é visto como um documento estratégico, orientador da ação do estabelecimento de educação-formação e um instrumento operativo de toda a ação educativa, devendo neste enquadramento, apresentar-se como um documento conciso e preciso, de resposta adequada à comunidade que contextualiza e sendo dela representativo da identidade e cultura. Estabelecendo este projeto de intervenção como principal objetivo o evidenciar a eficácia de um Projeto Educativo na qualidade do ensino aprendizagem de uma escola, considera-se que a existência de um Projeto Educativo, numa escola surge, numa primeira abordagem, como uma condição emanada do caráter obrigatório expresso nos normativos, que contudo, não lhe confere a sua eficácia se ele não extrapolar desse caráter normativo e passar a surgir como uma necessidade para a escola.

Numa escola em que esse projeto se encontra esquecido, guardado, não é nenhuma, uma vez que se reporta a mais um documento que justifica a sua existência pelo seu caráter meramente de cumprimento normativo, acabando por se tornar obsoleto, dado que não cumpre a sua função de identidade, ignorado que é por todos, não sendo um elemento dinamizador, nem catalisador de partilhas e reflexões. Assim, a condição de se tornar um documento eficaz surge, desde logo, da capacidade que a escola dispõe de sentir essa necessidade de existência, de estabelecerem como prioritário o definir uma missão e uma visão com linhas orientadoras bem preconizadas, com objetivos e metas bem perspetivados, ganhando a sua eficácia como um projeto com um rumo definido, num determinado tempo para o percorrer e como resposta estratégica ao diagnóstico das necessidades dessa escola.

Não podemos esquecer que a escola é uma organização peculiar, distinta das restantes, pois, para além de ser “uma organização que se ocupa de pessoas” Perrenoud, Philippe

(1994:154), a sua realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de atores. É um sistema de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e atos singulares. A definição de Escola como organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo. Como já foi mencionado anteriormente, a eficácia de um Projeto Educativo unifica-se com as imagens organizacionais da escola (escola como empresa, como burocracia, democracia; arena política; anarquia, e escola como cultura). Isto significa que podemos encontrar na escola muitas componentes que demonstram que cada escola é diferente das outras. Em função das novas solicitações, exigências e expectativas do ambiente, quer interno quer externo, e utilizando a autonomia que se encontra consagrada, cada escola reage e encontra soluções diferentes relativamente ao modo como toma decisões, implementa mudanças e inovações, integra-se na comunidade, avalia e presta contas (autoavaliação), realiza a articulação institucional, processa a liderança organizacional, cresce e aprende, procurando, dessa forma, responder adequadamente às necessidades e problemas colocados, assumindo, assim, novas características.

Neste contexto, pensa-se que a operacionalização da eficácia num Projeto Educativo de escola deve assentar essencialmente na realidade de uma escola que “se pensa a si própria” que não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos “os seus membros” nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a “aprendizagem que para eles daí resulta” (Alarcão, 2001:25).

Embora se reconheça que hoje e de acordo com o DL13-A/2012 de 5 de junho de 2012, se coloca ” na eficiência um dos parâmetros da avaliação da dinâmica da escola, ao determinar o indicador da eficiência educativa resultante da avaliação sumativa interna e externa”, há, no entanto, que refletir e de acordo com Lima (2008), considerar-se que o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efetivamente o “ valor” que ela “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam.

Este estudo permite também evidenciar, de acordo com Costa (2003), a importância da participação, da liderança e da estratégia como três dinâmicas fundamentais para a garantia a eficácia do Projeto Educativo.

Uma eficácia desde logo garantida se todo o processo inerente à elaboração, implementação e avaliação assentar num processo participativo associado à responsabilização coletiva. Uma eficácia garantida por uma liderança, quer de topo, expressa no diretor e sua equipa, quer intermédia, quer em contexto de sala de aula, assente num exercício de reflexão, de partilha e de corresponsabilidade. Uma eficácia assente também na estratégia conhecedora

da realidade e do contexto operativo que defina o que se pretende mudar e como se pretende preconizar essa mudança.

Ao longo desta reflexão foram-se perspetivando temas que se consideram pertinentes e merecedores de abordagem, dando origem a novas investigações sobre a problemática da eficácia do Projeto Educativo numa escola. Neste contexto e de acordo com o preconizado pelo DL137/2012 de 2 de julho, considera-se que seria importante desenvolver-se investigação no âmbito:

- Aferir a articulação da carta de missão do Diretor com o Projeto Educativo, perspetivando as relações entre estes dois documentos, quer ao nível da sua conceção, quer da sua operacionalização;

- Pertinência do Projeto Educativo no reforço da autonomia e na maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas e agrupamentos;

- Eficácia do Projeto Educativo na consolidação de uma cultura de avaliação e no reforço da abertura à comunidade;

- A influência das lideranças e, em concreto, as lideranças intermédias como promotoras de práticas colaborativas e reflexivas entre os professores;

- Explicitar o papel do Projeto Educativo num contexto de reestruturação da rede escolar e a conseqüente constituição de novas unidades orgânicas.

É no quadro destas ideias, que têm por enquadramento os desafios com que a escola de hoje, em geral e os professores em particular se deparam, que se considera pertinente refletir e agir.

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

Só um processo de construção e implementação do Projeto Educativo centrado na interrogação, na reflexão e na reconceptualização levará os professores, “a troca e reflexões que resultam do debate e do confronto, a construir representações comuns, a utilizarem os mesmos conceitos e a encontrarem o fio condutor da ação pedagógica quotidiana e dos seus resultados” Costa (2004:81).

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

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

Terminamos com as palavras de Aires por as considerarmos como uma situação desejável para cada Escola, num contexto ideal e permeável à aplicabilidade e concretização de um Projeto Educativo eficaz:

“... a atualidade (...), molde do futuro de todo um século, exige que não deixemos adormecer a discussão sobre os grandes princípios da escola pública portuguesa”. É necessário continuar a acalantar a capacidade de sonhar que ainda subsiste dentro de cada um de nós, “... um sonho. O sonho de uma escola pública pacificada. Uma escola onde se insere uma atmosfera de cordialidade, respeito, responsabilidade e profissionalismo. Currículos bem adaptados à idade dos jovens e à época em que vivem. Sensibilidade e apoio justo às dificuldades das crianças. Professores que ensinam, alunos que aprendem. Aulas em que se ouve, se discute e se partilha com reverência, mas com espírito aberto. Salas confortáveis e tecnologicamente avançadas. Dirigentes e formadores com elevadas qualificações e... sensatez. Ver um sorriso em cada rosto, à saída de mais um dia de trabalho na escola” (Aires, 2011:119-120).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTORES

- Aires, L. M. (2011). *19 Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais - um estudo de quadro situações* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Antúnez, S. (1993). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Barroso, J. (1992). *Fazer da Escola um Projeto*. In: Canário (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1994). Do Projeto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola. In *Noesis*. pp. 26-28. Lisboa: IIE.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2009). *La gestión de centros de enseñanza obrigatória em Portugal*. In J. Gairín (Ed.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. S.l.: Redage.
- Bates, F. L., & Murray, V. R. (1981). *L'Ecole Système de comportements in Sociologie de l'École*. Paris: Bordas.
- Benson, J. T. (2000). *Caraterísticas de Escolas Eficazes*. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas* (6ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Borges, P. (1992). Os desafios do Novo Modelo de Direção e Gestão. In *Noesis*. nº25. pp. 25-26. Lisboa: IIE.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed.

- Broch, M., & Cros, F. (1992). *Elaborar um Projeto de Escola: sim, mas como?*. In Canário, Rui (org.) - *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). *Estabelecimentos de Ensino. A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos*. In Nóvoa A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Candeias, M. F. (2004). *Os diferentes tipos de relações que se estabelecem entre os professores do 1ºCiclo*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense.
- Carvalho, A. D., & Afonso, M. (1993). *Projeto de Escola - para um Esclarecimento dos Conceitos e das Práticas*. In Carvalho, A. (org.) - *A Construção do Projeto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, L. (2009). *Que Projeto na conceção do novo diretor 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*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Chiavenatto, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevir.
- Chiavento, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. São Paulo: MC GrawHill.
- Clímaco, M. C. (1992). Uma gestão para os anos 90?. In *Noesis*. nº25. pp. 12-14. Lisboa: IIE
- Cortesão, L. (1993). *Projeto, Interface de expectativa e Intervenção*. In Leite, E. et al. (org.). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (1997). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.
- Costa, J. (1997). *Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. Universidade do Minho.
- Costa, J. (2007). *Projeto em Educação: Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cunha, M., Rego, A., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª ed.). Lisboa: RH.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estevão, C. V. (1998). *A Construção da Autonomia e a Autonomia da Gestão nas Escolas Privadas*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa da Educação.
- Estevão, C. V. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Estevão, C. V. (1998). *Redescobrir a escola portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estevão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações Modernas*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Fontoura, M. (2001). Projeto Educativo de Escola: Realidade ou Ficção?. *Revista de Educação*. pp. 123-137. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Letras
- Formosinho, J. (1991). *Prefácio*. In J. A. Costa. *Gestão Escolar - Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2000). *A escola das pessoas para as pessoas, para um manifesto antiburocrático*. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado, (Eds). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Asa.
- Fullan, M., & Gergreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Grade, L. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Golibri.
- Hall, R. H. (2004). *Organizações. Estruturas, processos e resultados*. São Paulo: Prentice Hall.
- Le Flanchec, A., & M., P. J. (2009). *O Poder nas Organizações*. In Rojot, J.; Roussel, P. & Vandenberghe. *C. Comportamento Organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de EScola e de Turma*. Porto: Asa.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola*. Editora Alternativa.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Serviço de Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Lima, L. C. (1995). *A Administração Escolar, Reflexões em Confronto*. In *Administração Escolar*. pp. 7-40. Inovação. vol.8. nº1 e 2. Lisboa: IIE
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Madeira, A., & Costa, A. (1997). *A Construção do Projeto Educativo de Escola - Estudos de casos no Ensino Básico*. Lisboa: Coleção Desenvolvimento das Organizações Escolares. IIE.
- Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (coord.) - *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. IIE.
- Pacheco, J., & Morgado, J. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1994). *A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos atores*. In Perrenoud, P. - *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pfeffer, J. (1994). *Gerir com Poder: Política e influência nas organizações*. Venda Novas: Bertrand.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Marques, R. (1990). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto : Porto Editora.
- Sanches, M. F. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial*. *Revista de Educação*, VII (1).
- Schultz, G. (2016). *Introdução à gestão de organizações*. Porto Alegre: Editora da UFRG.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- 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: Campos.
- Thurler, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. São Paulo: Sistemas de Avaliação Educacional.

UNESCO. (1998). *As funções da administração da educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vilar, M. A. (2001). *A Planificação curricular*. Porto: ESE.IPP.

Weber, M. (1994). *Economia y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Xavier, C. M. (2005). *Gerenciamento de projeto. Como definir e controlar o escopo do projeto*. São Paulo: Saraiva.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº553/80 de 21 de novembro. Regime jurídico do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/1986 de 14 de outubro.

Decreto-lei nº 287/88 de 19 de agosto. Regulamenta as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória, previstos no Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. Regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro – Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio

Decreto-Lei 172/91 de 10 de maio. Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho 113/ME/93, de 23 de junho – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – Medida 5

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro – Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho – Preparação da Aplicação de um novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei nº 24/99, de 22 de abril – Primeira Alteração ao Decreto-Lei nº 115-A/ 98, de 4 de maio.

Despacho nº 13 313/2003, de 8 de julho – Concretização do Processo de Agrupamento de Escolas.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº49/2005 de 30 de agosto.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto - Revisão da organização curricular dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Despacho normativo nº13-A/2012. – Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 68/2012 de 3 de 9 de agosto de 2012- Proceder à renovação, para o período de 2013 a 2015, do Programa Escolhas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro.

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho- Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e definição de princípios que visam uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas do Ensino Básico.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº49/2005 de 30 de agosto.

