



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



# EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



# EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto  
Faculdade de Educação e Psicologia  
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteadó, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

<b>APRESENTAÇÃO</b>	9
<b>ÁREA TEMÁTICA</b>	
<b>PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO</b>	
<hr/>	
<b>A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO</b>	13
Sueli Mamede Lobo Ferreira	
<b>CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL &amp; EDUCAÇÃO 3.0</b>	27
Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, Armando Loureiro	
<b>FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)</b>	49
Susana Gastal, Cristiane Mesquita Gomes	
<b>ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA</b>	65
Victor Muirequetule, Joaquim Machado	
<b>A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NO SÉCULO XX: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ</b>	83
Maria Gerlandia de Oliveira Aquino	
<b>PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS</b>	105
Vitor Barrigão Gonçalves, Paula Marisa Fortunato Vaz	
<b>EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY</b>	115
Vincenzo Schirripa	
<b>HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?</b>	129
Henrique Luís Gomes de Araújo	
<b>LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO</b>	139
Zulmira Moreira Ramos	

## ÁREA TEMÁTICA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA**

---

<b>AÇÕES DE (AUTO)AVALIAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO</b>	154
Felipe André Angst, José Matias Alves	
<b>A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO</b>	174
Carla Baptista, José Matias Alves	
<b>AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES</b>	183
Sónia Mirela de Sousa, Joaquim Machado	
<b>O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA</b>	192
Margarida Maria da Gama oliveira, Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão	
<b>SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES</b>	219
Rui Lourenço-Gil, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
<b>ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO</b>	232
Ilda Freire Ribeiro, Sofia Bergano, Conceição Martins, Angelina Sanches, Elza Mesquita	
<b>PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?</b>	251
Cleonice Halfeld Solano	
<b>O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?</b>	265
Laura Rocha, José Matias Alves	
<b>CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ</b>	282
Cynthia Matínez-Garrido	
<b>AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?</b>	295
Manuel Monteiro, José Matias Alves	
<b>QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL</b>	315
Marco António Oliva Monje	
<b>UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA</b>	333
Marco Cruzeiro	
<b>O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS</b>	353
Carla Baptista, José Matias Alves	

<b>PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO</b>	371
Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Wilson ProfirioNicaquela	

ÁREA TEMÁTICA

**ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA**

---

<b>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS</b>	405
Joaquim Sousa, António Andrade, Joaquim Machado	
<b>AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES</b>	420
Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Joaquim Machado	
<b>PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?</b>	435
Darlíane Silva do Amaral	
<b>A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO</b>	450
Germano Borges, Leonor Lima Torres	
<b>PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES</b>	468
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
<b>COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAIS</b>	489
Lenilda damasceno Perpétuo, Erlando Silva Rêses	
<b>DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES</b>	506
Íris Daniela Bidarra, António Andrade	
<b>OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO</b>	523
Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves	
<b>O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA</b>	548
Samuel Helena Tumbula, Joaquim Azevedo	
<b>PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL</b>	566
Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Geisa Portelinha Coelho	

<b>AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS</b>	577
Isabel Lage, José Matias Alves	
<b>A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS</b>	596
Sandra Mónica Dias Almeida, Cristina Palmeirão	
<b>O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS</b>	620
Ana Vigário, Ilídia Cabral	
<b>PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?</b>	639
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	
<b>ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA</b>	660
Cynthia Martínez Garrido	
<b>O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO</b>	677
Maria Isolete Sousa, Daniela Gonçalves	
<b>PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA</b>	694
Marina Pinto, Renata Leite, Daniela Gonçalves	
<b>A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS</b>	708
Micheli Bordoli Amestoy, Laurinda Leite, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
<b>ÁREA TEMÁTICA</b>	
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	
<hr/>	
<b>A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE</b>	731
Jane do Carmo Machado, Mary Rangel, Rui Neves	
<b>A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA</b>	747
Carla Sofia Oliveira	
<b>OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA</b>	768
Eulália Tadeu, Joaquim Machado	

<b>A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS</b>	786
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
<b>AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO</b>	803
Amélia de Jesus Marchão, Hélder Henriques, Fernando Rebola	
<b>ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL</b>	824
Luísa Orvalho, José Matias Alves	
<b>O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL</b>	839
Sirley Marques da Silva	
<b>FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS</b>	858
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
<b>ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES</b>	881
Manuel Luís Castanheira, Carla alexandra do Espírito Santo Guerreiro	
<b>O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS</b>	887
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano	
<b>AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...</b>	899
Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte	
<b>POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL</b>	917
Cláudia Aleixo Alves	
<b>A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL</b>	931
Adriane de Lima Penteadó	
<b>UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR</b>	948
Sefisa Bezerra, Elsa Morgado, Mário Cardoso, Levi Silva	
<b>UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO</b>	968
Paula Pinto, José Matias Alves	
<b>PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGE</b>	968
Elisabete Corcetti, Maria das Dores Saraiva de Loreto	

<b>QUANDO O PESQUISAR COLABORA PARA FORMAR: PROFESSORAS NAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM DO FACEBOOK</b>	1012
--	------

Joelci Mora Silva, Sônia da Cunha Urt

<b>A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA PARA ATUAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL</b>	1025
--	------

Aldenor Batista da Silva Junior, Joelci Mora Silva, Soraya Vital, Sônia da Cunha Urt

#### ÁREA TEMÁTICA

#### **ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO**

---

<b>ESCOLARIZAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO</b>	1047
--	------

Milena Pimenta de Souza

<b>OS MUNICÍPIOS E A DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: RETÓRICA E AÇÃO</b>	1059
--	------

Joana Leite, Joaquim Machado

<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPLEMENTADA COM O PRONATEC E A SUA VINCULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO</b>	1068
---	------

Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura

<b>ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR DO FUNCHAL (1919-1926)</b>	1085
--	------

Filomena Lume

<b>OS CURSOS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL, 2005-2016: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	1098
--	------

Danilma de Medeiros Silva

<b>PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO</b>	1112
--	------

Maria Teresa Mateus Pires, Ilídia Cabral

<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA LEITURA NA VOZ DOS LEITORES</b>	1134
--	------

Célia Beatriz Piatti, Sônia da Cunha Urt, Joelci Mora Silva

<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM DESENVOLVIMENTO PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL</b>	1151
--	------

Carolina Mendes, José Matias Alves, Paulo de Carvalho

# O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA

**Margarida Maria da Gama Oliveira**

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia  
Porto, Portugal, margaoliveira@gmail.com

**Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão**

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia  
Porto, Portugal, palmeirao@porto.ucp.pt

## Resumo

De acordo com a literatura, que atribui relevância às potencialidades do projeto educativo de escola (PEE) na afirmação da autonomia, na construção da identidade e na estruturação das dinâmicas das escolas, o presente artigo tem como objetivo identificar a importância do PEE na determinação do funcionamento de uma escola pública do 2º e 3º ciclo da Área Metropolitana do Porto.

Na realização do estudo optamos por uma metodologia de natureza qualitativa, baseada num estudo de caso. Ao nível das técnicas utilizadas partiu-se da observação participante da investigadora no terreno, procedeu-se à análise documental produzida pela instituição no âmbito do funcionamento do PEE, e realizaram-se entrevistas semidiretivas, com subsequente análise do conteúdo do discurso de participantes com funções distintas na instituição.

Da investigação realizada sobressai que o projeto educativo estudado,

contrariamente ao previsto na literatura e na legislação subjacente, que o associam a um “plano estratégico” com potencial para influenciar e regular o funcionamento da instituição, na escola analisada constata-se que aparentemente este instrumento de gestão revela baixa influência na determinação/estruturação do seu agir, tendo sido possível identificar algumas sugestões que poderão contribuir para potenciar o papel do PEE na funcionalidade da escola e na concretização da sua missão.

**Palavras-chave:** Projeto educativo de escola; singularidade; participação; identidade.

### **Abstract**

According to the literature, that gives importance to the potential of the School Educational Project (SEP) in the assertion of autonomy, in the construction of identity and in the structuring of the schools dynamics, this article aims to identify the importance of SEP in the functioning of a public school in the 2nd and 3rd cycle of the Oporto Metropolitan Area.

In this study we chose a qualitative methodology, based on a case study. In terms of the techniques, we used the participant observation in the field, we proceeded to the analysis of the documents produced by the institution related to SEP functioning, and were carried out semi-directive interviews, with subsequent content analysis of the speech of participants, with distinct functions in the institution.

In this investigation we can emphasize that the SEP, against what is indicated in the literature and underlying legislation, which associate it to a "strategic plan" with the potential to influence the institution functioning, in the analysed school it appears that this management instrument reveals a low influence in determining/structuring of their action. We identify some suggestions that may help to strengthen the role of the SEP in the school functionality and in its mission achievement.

**Keywords:** School Educational Project; singularity; participation; identity.

## 1. Introdução

Tomando como referente o projeto educativo de escola, o objetivo deste artigo consiste na identificação das suas potencialidades, enquanto instrumento de gestão ao serviço da funcionalidade da escola.

Se por um lado o PEE surge como instrumento de gestão estratégica das escolas, proporcionando novas abordagens e formas de trabalhar que facilitem desenvolver um trabalho estruturante da autonomia e singularidade que possam conferir sentido e coerência no seu funcionamento face às especificidades do seu contexto e das características dos seus destinatários (Silva, 2000; Costa, 2003), por outro lado, parece verificar-se um certo desencantamento dos atores no terreno, que se confrontam com a inoperância deste instrumento estratégico de gestão na sua efetiva aplicação ao contexto real do funcionamento das escolas, não se verificando frequentemente as expectativas decorrentes da legislação prescrita pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 115A/98; Decreto-Lei nº 137/2012), que o perspetiva como elemento estruturante para a promoção da funcionalidade da instituição escolar.

É neste enquadramento que emerge a finalidade deste estudo que se pode operacionalizar na seguinte questão de investigação: que influência pode ter o PEE na determinação do funcionamento das escolas?

Na concretização das possíveis respostas a esta questão, optamos pela realização de uma investigação alicerçada numa abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso, desenvolvido em contexto específico de uma escola pública de segundo e terceiro ciclo do ensino básico da área metropolitana do Porto. Para a realização deste estudo, privilegiamos a observação participante da investigadora no terreno, a análise de documentos de suporte ao funcionamento do PEE, e entrevistas semidiretivas a protagonistas no terreno, com posterior análise de conteúdo. A triangulação destas técnicas confluiu para a consecução das seguintes finalidades:

Caraterizar o PEE no contexto da escola estudada;

. Identificar as perceções dos diferentes atores envolvidos sobre: a) as potencialidades do PEE enquanto instrumento de promoção da funcionalidade das escolas; b) o contexto escolar em que se realizou; c) a sua construção e implementação no terreno; d) a identificação de

propostas de eventuais alterações/melhorias em futuras edições deste documento.

. Confrontar as informações obtidas na realização do estudo efetuado no terreno com os conhecimentos que a análise da literatura possibilita.

. Capitalizar a experiência decorrente da análise do caso estudado para sugerir eventuais formas de conceber, de implementar e de avaliar este instrumento, com a perspectiva de promover a eficácia do seu funcionamento no terreno.

Na organização e estruturação deste trabalho, depois de salientar na introdução (ponto 1) a relevância do tema, a circunscrição do estudo e das opções metodológicas utilizadas. No ponto 2, apresentamos uma síntese dos conhecimentos disponibilizados pela análise da literatura neste domínio. No ponto 3, caracterizamos as opções metodológicas mobilizadas para a realização do estudo empírico efetuado no terreno. No ponto 4, apresentamos a análise dos resultados obtidos e respetiva interpretação devidamente articulada com a literatura analisada. No ponto 5, apresentamos a discussão e conclusões desta investigação.

## **2. Enquadramento teórico**

A análise do referencial teórico procura enquadrar de que forma o PEE pode influenciar o funcionamento das escolas, podendo assumir-se como ferramenta marcante na introdução de dinamismos que promovam a sua funcionalidade, e, conseqüentemente, possa contribuir para incrementar a qualidade e excelência da missão que lhe está consignada.

Nas opções de estruturação desta secção iniciamos no ponto 2.1, com a operacionalização do conceito e a descrição da legislação que o regula. No ponto 2.2, evidenciamos as potencialidades do projeto educativo, na sua função de instrumento de gestão das escolas, nomeadamente, ao nível da formulação das suas opções estratégicas (2.2.1), visando a contextualização e adequação das suas respostas (2.2.2), através da sua diferenciação e singularidade (2.2.3), devidamente sustentada pela promoção envolvimento e alinhamento dos atores no terreno (2.2.4).

Contudo, estas potencialidades nem sempre se concretizam de acordo com a lógica subjacente à aplicação prática desta ferramenta de gestão, na ação concreta das escolas. Assim, no ponto 2.3, salientamos limitações e inoperâncias do PEE, que frequentemente se concretiza em práticas marcadas pelo formalismo e burocracia, prescritas de forma rígida e autoritária, correntemente decididas a partir do exterior da instituição e difundidas através dos canais hierárquicos formais. Concluímos no ponto 2.4, com a caracterização das condições com potencial para determinar a construção e implementação de projetos educativos de escola, passíveis de garantir formas de funcionamento, de acordo com as lógicas e dinamismos prevista no PEE, perspetivado como recurso ao serviço do seu adequado funcionamento. Nomeadamente, evidenciamos a relevância dos processos de liderança, ao serviço da construção de alinhamentos e de identidade colaborativa, suportados por uma cultura organizacional congruente.

### *2.1 Do conceito aos normativos que sustentam o Projeto Educativo de Escola*

O alargamento e massificação do ensino levaram a que as escolas se confrontassem com desafios para os quais nem sempre estão preparadas, por escassez de meios, ou por falta de preparação, cuja resposta envolve diversas atividades algumas vezes complexas e contraditórias, que vão muitas vezes para além do seu tradicional reducionismo à transmissão de conhecimentos e ao cumprimento dos currícula impostos de forma normalizada pelo Ministério da Educação (Pinto, 2005).

Na tentativa da escola poder responder de forma mais adaptada e contextualizada a estes desafios, o PEE emergiu como o instrumento de racionalização do seu funcionamento a partir de lógicas supostamente inspiradas em modelos de tipo empresarial e economicista (Costa, 2003). Neste enquadramento, para além desta preocupação com a racionalização das respostas escolares aos referidos desafios, podem perspetivar-se possibilidades interessantes para a sua autonomização e para a participação dos atores, que localmente são solicitados a assumir decisões que visam soluções mais adequadas através da singularidade dos seus dinamismos.

A escola surge assim como comunidade alargada com autonomia pedagógica e administrativa, alicerçada em processos de funcionamento inovadores,

protagonizado pela ação conjunta dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Segundo Costa (1991), o PEE configura-se como instrumento a partir do qual a escola estrutura a sua ação, conferindo-lhe sentido e significado, permitindo deste modo a emergência de uma dinâmica escolar consentânea com as especificidades do contexto e com as expectativas e necessidades dos seus atores.

É neste âmbito que surgem diretrizes legais para sustentar e legitimar esta nova forma de conceber a gestão das escolas. Os primeiros passos deste enquadramento legal concretizam-se com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89 ancorado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86). Fica assim consignado o PEE enquanto instrumento com alcance estratégico para a operacionalização da autonomia das escolas num contexto de participação e de democraticidade.

Esta legislação vai sofrendo um conjunto de atualizações com o Decreto-Lei nº 115-A/98 (artigo 3º, capítulo I); o Decreto-Lei 75/2008 (artigo 9º a) capítulo II) e mais recentemente o Decreto-Lei 137/2012 (artigo 9º a) capítulo II), que apesar de algumas alterações, acabam sempre por consagrar o PEE como o instrumento a partir do qual a instituição escolar, de forma adaptada ao contexto e ao público-alvo, afirma a sua autonomia, constrói a sua identidade, gere e estrutura a sua ação, no cumprimento da sua função educativa.

Contudo, a concretização desta suposta descentralização da administração das escolas, pode colocar a instituição entre lógicas aparentemente contraditórias: se são os normativos que determinam a afirmação da autonomia às escolas tendo por base a construção de um instrumento diferenciador, são os mesmos normativos que a condicionam, prescrevendo-lhe formas rígidas de funcionamento e impondo-lhe resultados genéricos que frequentemente não equacionam a sua especificidade, gerando desarticulação e, nesse sentido, como refere Costa (2004, 95) o PEE “assume essencialmente um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional”.

## *2.2 Potencialidades do Projeto Educativo de Escola*

Apesar de algumas limitações do PEE referidos no ponto anterior, podemos também considerar as suas potencialidades na criação de dinâmicas que alinhem os diferentes protagonistas em torno de processos de ensino-aprendizagem de cariz participado, promotor de soluções adequadas na concretização de resultados com sentido, como ilustramos neste ponto. Neste sentido, como procuramos demonstrar de seguida, é possível atribuir ao PEE, a possibilidade de se configurar como instrumento orientador da ação das escolas, através da (co)construção de um projeto estratégico, diferenciado e singular, envolvendo os participantes em ações conjuntas e devidamente articuladas com o contexto.

### 2.2.1 O PEE na formulação estratégica

Concebido como estratégia para responder de forma ajustada aos problemas relacionados com os sistemas educativos, o PEE visa a requalificação das instituições ligadas ao processo educativo através da sua dinamização face à multiplicidade dos desafios com que se confronta. O PEE prevê, assim, a participação ativa e não a participação decretada de diferentes atores, com o reconhecimento vital na/para a (co)construção de planos de ação articulados e capazes de gerar comunidade (Lima, 1998). Segundo Costa (2003), os dinamismos decorrentes da implementação do PEE, favorecem a ativação de competências ao nível da administração, no sentido da proximidade do processo ensino-aprendizagem, potenciando a eficácia da missão da instituição junto dos seus atores, bem como a consolidação da identidade organizacional, da unidade da ação educativa e a (co)responsabilização das comunidades locais no desenvolvimento dos processos educativos.

Se assumirmos o PEE como instrumento estruturador da diversidade e edificador de espaços de autonomia, Carvalho e Diogo, (1999) atribuem-lhe a possibilidade da passagem do desejável à concretização na ação. Nesta perspetiva, o projeto educativo pode desempenhar uma função reguladora/estruturante do agir da instituição e dos seus atores, conferindo coerência e intencionalidade à escola, numa dinâmica permanente de aprendizagem, possibilitados por uma planificação estratégica alicerçada em processos de autoanálise da escola (Barroso, 2005).

Estes processos de autoanálise, de acordo com Silva (2001), são fundamentados e legitimados pelas opções estratégicas determinadas pelo PEE e envolvem a mobilização dos diferentes setores que compõem a comunidade educativa, com as suas representações individuais e envolvimento, na realização de ações de diagnóstico, reflexão, projeção e avaliação do projeto de escola.

### 2.2.2 O PEE na adequação ao contexto

O alargamento da missão das escolas, envolvendo o contínuo alargamento das suas funções, que vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos, solicitam respostas cada vez mais adequadas e complexas, para uma população muito heterogénea com singularidades muito marcadas, para as quais nem sempre dispõe de recursos e/ou de competências que lhe permitam satisfazer as diferentes entidades envolvidas (Almeida, 2012; Barroso, 2005; Costa, 1991; e Pacheco, 2007).

É neste quadro que o PEE, na procura de alargar as suas respostas devidamente adequadas à diversidade das necessidades, procura consolidar a sua autonomia possibilitando assim, a adoção de modelos próprios, mais flexíveis e personalizáveis, em alternativa ao seu tradicional funcionamento determinado por modelos impostos externamente (Formosinho e Machado, 2000; Macedo, 1995).

Nesta constante procura de alternativas aos desafios a que tem de responder, a escola solicita a intervenção de toda a comunidade educativa, que será mais profícua se encarada numa perspetiva reflexiva e investigativa. O questionamento sobre a ação e seus resultados possibilitam a articulação e a adequação face aos interesses e expectativas das diferentes entidades envolvidas e demais especificidades do contexto (Alves, 2003). Esta forma de conceber o PEE permite que a própria organização se perspetive numa lógica de projeto (Costa, 2003) potenciando deste modo a sua flexibilidade e adaptação.

### 2.2.3 O PEE diferenciador de identidade

Numa escola para todos, urge olhar as questões da singularidade e da individualidade, com os seus interesses, crenças e valores a que não é alheio o contexto e o património sociocultural da escola/agrupamento de escolas. As

questões da singularidade e da identidade remetem também para a capacidade e eficiência da instituição responder de forma ajustada às características específicas e às expectativas dos que a frequentam. Valoriza respostas adequadas e personalizadas e “realça os valores e a dimensão cultural da organização” (Costa, 2003, 72), na construção de uma identidade orientada pela sua singularidade.

No terreno, é através do PEE que se constrói a identidade na concretização da especificidade da sua visão e missão, numa lógica de escola para todos, numa dinâmica participada e articulada, como veremos no ponto seguinte, estruturando a sua ação para uma cada vez maior autonomia e afirmação de identidade (Macedo, 1995).

Efetivamente, a identidade de uma escola constroi-se com a participação e contributo, individual e coletivo de todos os seus atores. Neste sentido, podemos afirmar que “a cada escola a sua ambição, o seu projeto” (Barroso, 2005, 126), desempenhando o PEE um papel crucial identificado por “*masterplan*” (Grilo, 2002), na orientação da ação da escola, na construção, implementação e avaliação dos processos de melhoria vitais para a qualidade da instituição. Para tal é necessário e importante que coletivamente a perceção da realidade seja reorientada e que daí resulte mais diferenciação e aprendizagem (Zabalza, 1992).

#### 2.2.4 O PEE na construção de participação e de alinhamentos

Como já referimos anteriormente, as contínuas alterações com que a escola se confronta, determinam que se assuma como sistema aberto, mantendo com o exterior uma relação de estreita proximidade. A relação que estabelece com o meio envolvente afigura-se assim como determinante para a afirmação da sua autonomia e identidade, que se deve refletir na adequação das soluções às mudanças do contexto, que configuram a sua estrutura e o seu funcionamento sustentado pelo envolvimento e participação dos seus atores (Canário, 1992). Esta forma de dinamizar os seus protagonistas pode incrementar na comunidade a motivação e o sentido de pertença, fatores considerados cruciais para a melhoria da instituição, não só ao nível do seu funcionamento como dos resultados alcançados.

Para concretizar, a participação, perspetivada como princípio democrático, dever ético e cívico, solicita que as escolas criem estruturas onde este processo se torne

mais efetivo e mais organizado (Lima, 1998). Importa por isso que no seio das escolas se desenvolva uma verdadeira cultura de participação, onde todos e cada um, com as suas características e subjetividades, são convocados a participar nas decisões da escola de forma a possibilitar, segundo Barroso (1995, 29), “o reconhecimento por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” . No entanto, para que a participação se efetive, é necessário mobilizar recursos adequados, como refere Alves (1999), não basta o reconhecimento à participação, é imperativo que a instituição e os participantes disponham de meios e de poder de decisão para a sua implementação e naturalização.

### *2.3 Limitações e inoperância do PEE no terreno*

Feita a caracterização das potencialidades do PEE, para o funcionamento e construção da tão desejada identidade, autonomia e funcionalidade das escolas, neste ponto daremos conta de limitações que frequentemente se associam à sua concretização no terreno.

Como já referido no ponto 2, o PEE surge apresentado pelo Ministério da Educação como instrumento para as escolas, de forma adaptada, responderem aos desafios de uma escola “para todos”. No entanto, no terreno, nem sempre são reunidas as condições que permitam a sua exequibilidade, por falta de meios, ou porque, sendo uma medida imposta do exterior, muitas vezes não lhe reconhecem o sentido necessário para a sua operacionalização (Alves, 1999).

Desta desarticulação no modo de pensar, sentir e implementar o PEE, leva a que, de acordo com Alves (2003, 72) “muitas escolas não têm um PEE porque não podem, porque não dispõem de condições institucionais e organizacionais que o possibilitem. E assim, o PEE é um mito que vai sossegando as consciências e ajudando a manter um modelo escolar que está na origem da sua impossibilidade”. No entanto, e, segundo o autor referido, apesar da inoperância do PEE e da sua consideração como panaceia da funcionalidade das escolas, reconhece-lhe potencialidades, dado ser “um mito útil. Um mito que poderá acender o desejo individual e coletivo, mobilizar as boas vontades e as inteligências, induzir a um trabalho mais solidário e cooperativo. E para que este mito vá tocando a realidade é necessário uma política organizacional geradora de compromissos individuais e lideranças democráticas e transformacionais” (*idem*).

Também o caráter polissêmico do PEE pode estar na origem da sua inoperância e disfuncionalidade, na medida em que decorre de um conjunto de alterações a que a escola tem sido sujeita sem o devido acompanhamento do desenvolvimento de competências exigidas para a sua viabilização. Desta forma, é determinante o reconhecimento pela instituição das lógicas e dos processos subjacentes às tomadas de decisão visando a adequação das soluções exigidas para resolver os problemas e necessidades a que a instituição tem que responder, garantindo, simultaneamente, a motivação e realização dos seus atores, acantonados entre as prescrições genéricas do poder central e as especificidades concretas do poder local que pode ser classificado, de acordo com Barroso (2005, 129) como “sistemas debilmente articulados” e “anarquias organizadas”.

O mesmo autor acrescenta que “os projetos tornaram-se assim, numa espécie de micro-ideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores” (*idem*, 2005, 124). Podemos, portanto, considerar de acordo com o referido autor, que é atribuída à escola a responsabilidade de estruturação de todo o processo educativo em torno de um projeto, que supostamente garante respostas adequadas às características e especificidades do contexto e dos seus atores, através da aplicação de normas determinadas genericamente pela administração central.

#### *2.4 Dinamização e funcionalidade do PEE*

Para que o PEE marque a diferença no funcionamento das escolas, assegurando dessa forma a concretização da sua missão, é importante a mobilização dos diferentes atores no terreno, nomeadamente através de uma liderança que os envolva num projeto que, sendo o do líder, é assumido pela comunidade num clima de empatia e de cumplicidade, promotor de alinhamentos mobilizadores na co-construção de um projeto institucional que se pretende adequado e singular, que caracterizamos neste ponto.

Como temos vindo a referir, as alterações que têm ocorrido no contexto escolar levaram a profundas alterações no modo de ensinar e de aprender fruto de alguma instabilidade vivida no interior das instituições escolares. A autonomia solicitada às escolas para responder a estes desafios, convocam de forma primordial a

importancia da liderança destas instituições, como é referido no Decreto-Lei nº 75/2008, no seu preâmbulo, que salienta o papel e autoridade do líder na dinamização do PEE e na estruturação da ação da instituição, tendo em conta as políticas educativas.

Neste sentido, é determinante que a liderança se caracterize por ações que fomentem a participação, o envolvimento, o incentivo, o reconhecimento, a delegação de competências, a promoção de alinhamentos e a responsabilização de todos os envolvidos na atividade conjunta de consolidação de um projeto mobilizador, no qual a comunidade se reveja.

Aparentemente, as lideranças de tipo transformacional estão melhor colocadas para induzir mudanças, na medida em que o envolvimento dos participantes, nomeadamente os professores, decorre da adesão a uma visão e do envolvimento num projeto mobilizador e con(m)sentido, que os motiva a eleger a escola como centro da sua ação (Alves 1999). O alinhamento em torno do projeto escolar que esta forma de liderança induz, potencia a eficácia da ação coletiva que a sustenta e legitima através de objetivos comuns, tanto do líder como dos seus seguidores (Jesuíno, 1987 in Alves, 2003). A construção deste alinhamento é também potenciada pelo protagonismo do líder, com particular incidência nas funções de direção das escolas, cujo carisma é determinante nos processos de influência decorrentes da atratividade da missão e do ideal do projeto de escola (Fullan, 2003).

Nestes processos de liderança, é crucial a capacidade do líder adotar um estilo participativo e democrático, que envolva os atores na consolidação dos objetivos gizados. Os processos de análise e decisão conjunta, devem ter subjacente a qualidade das interações que se estabelecem e a segurança que garantem no grupo, num clima de relacionamento baseado no otimismo, honestidade e consideração (Marzano, 2005). Desta forma ficam criadas condições para um maior envolvimento e desenvolvimento que poderão conduzir à concretização das mudanças e das metas acordadas (Freitas, 2011).

Na caracterização deste processo de liderança de tipo visionário, Fullan (2003) sugere que os processos de pilotagem devem ser desenvolvidos a partir dos participantes da instituição, promovendo o seu envolvimento que vai para além da continuidade do desempenho da função do líder.

Depois de salientar a importância do estilo dos líderes, deve também enfatizar-se o seu papel determinante na construção e difusão de uma cultura organizacional que fomente processos de construção e desenvolvimento, congruente com as opções do projeto educativo, que dê sustentabilidade à interiorização de uma cultura escolar alicerçada na participação, no alinhamento estratégico, na valorização da ação conjunta e do trabalho colaborativo dos atores envolvidos (Bolívar, 2012).

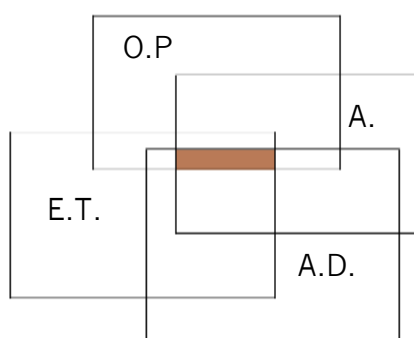
No entanto, agir coletivamente envolve aprendizagens através da partilha, de saberes e experiências em processos de reflexão conjunta que fomentem o desenvolvimento e a consolidação de culturas de cooperação. Apesar dos professores reconhecerem as potencialidades do trabalho colaborativo, continua a ser dominante um modo de funcionamento que privilegia a ação singular, muito enraizada na cultura profissional dominante no modo de funcionamento das escolas. Para concretizar o trabalho colaborativo, Roldão (2007) refere que para garantir a qualidade e eficácia do processo educativo “importa que os atores decidam em conjunto, ainda que no quadro de um currículo nacional prescrito e comum, os modos e formas de com ele trabalharem, de acordo com a análise do que será melhor para garantir a aprendizagem em cada situação concreta, regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões” (*idem*, 29).

Podemos concluir que o PEE exprime a identidade da escola na medida em que funciona como organizador da vida escolar, dotando-a de coerência e intencionalidade na busca de respostas eficientes, resultantes de processos marcados por ações conjuntas de protagonistas alinhados em torno de um projeto comum.

### **3. Opções metodológicas mobilizadas**

Depois de caracterizado o enquadramento teórico, passemos à legitimação das opções metodológicas mobilizadas na realização deste trabalho que consistiu num estudo de caso através de uma abordagem qualitativa. Pretendeu-se desta forma caracterizar e compreender o funcionamento do projeto educativo de uma escola específica, nomeadamente, de que forma é percebido pelos participantes e que importância lhe atribuem na determinação do funcionamento da sua instituição. Esta análise visa retirar ilações sobre condições que potenciem o adequado funcionamento do PEE na funcionalidade das escolas.

Tendo em conta o objeto de estudo, a questão de investigação e os objetivos traçados, começamos por caracterizar de forma sucinta o contexto organizacional em que decorreu o estudo e o respetivo projeto educativo. Para aceder às perceções dos participantes sobre o PEE em análise foram realizadas entrevistas semidiretivas orientadas por um guião construído por referência à questão de investigação e respetivos objetivos a 17 participantes com características, funções e protagonismo contrastados na instituição. O discurso dos participantes produzido nestas entrevistas foi alvo de uma análise de conteúdo de tipo manual. Na análise dos resultados efetuamos a triangulação das técnicas utilizadas: entrevistas semidiretivas; observação participante efetuada pela investigadora que exerce funções docentes na instituição há mais de duas décadas; e análise documental, que incidiu sobre documentos produzidos pela instituição no triénio 2008/2011 e 2012/2015 no âmbito do PEE, (extratos de atas do Conselho Pedagógico e Conselho Geral; relatórios de coordenação; relatório de avaliação do PEE; relatório de autoavaliação; relatório de avaliação externa; e análise SWOT da instituição), de acordo com a figura 1, abaixo.



**Figura. 1.** *Triangulação*

### *3.1 Circunscrição do caso*

#### 3.1.1 Contexto organizacional

O contexto escolhido, respeita a uma escola EB 2,3 do ensino básico, com mais de três décadas de existência, sede de um Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto. A instituição é composta por 6 blocos com salas de aula e infraestruturas de apoio.

No período referente à investigação, o corpo docente era constituído por 125 professores distribuídos pelo 2º e 3º ciclo, apoiados por 27 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos. Neste mesmo período frequentavam esta escola cerca de 1212 alunos: 643 no segundo ciclo e 569 no terceiro ciclo. Destes, beneficiaram da Ação Social escolar 133 alunos do 2º ciclo e 162 do terceiro ciclo. A escola dispõe de 2 salas, de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do Espetro do Autismo, com 2 professores cada e uma sala de Educação Especial para alunos com currículo específico individual e com dificuldades de aprendizagem, apoiados respetivamente por 5 professores especializados da educação especial. Possui ainda um Gabinete de Psicologia com um técnico especializado, que pontualmente admite estagiários.

A escola apresenta uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares com grande dinamismo e diversidade nas atividades/projetos que promove para os alunos do Agrupamento, articulada com a Biblioteca Municipal e recentemente com escolas da Croácia e Hungria. Possui um amplo espaço de recreio onde se insere uma estufa e área de cultivo que permite a implementação de projetos com os alunos, articulados sempre que possível com instituições parceiras. Participa habitualmente em projetos de caráter nacional e internacional, com prémios atribuídos. Promove a integração dos pais/encarregados de educação na vida escolar através de atividades preparadas para o efeito (torneios; palestras; concertos; dia do agrupamento) e implementa ações/recursos que visam a promoção do sucesso dos seus alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar.

### 3.1.2 Caracterização do PEE

Na escola analisada, o PEE é assumido como “(...) um corpo de intenções que concretiza e gere a sua autonomia, que lhe confere uma identidade própria para atender aos problemas específicos, enquanto comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas, 2012/2015, p. 3). Trata-se de um documento composto por 22 páginas com uma estrutura simples e de leitura fácil, no qual se identifica a contextualização/caraterização do Agrupamento tendo em conta a sua envolvente e a comunidade escolar. Apresenta a missão, os princípios e valores, com a descrição dos objetivos gerais com as respetivas metas e os indicadores de

medida, não sendo claro no documento a sua operacionalização. Também não se depreende de que forma a comunidade participou na sua elaboração, bem como, de que modo a avaliação do anterior PEE contribuiu para a sua construção.

O PEE refere no seu último ponto as formas de avaliação e divulgação do documento, que no caso concreto é atribuído a uma secção do Conselho Pedagógico.

Da análise da literatura acima efetuada ressalta que o projeto ganha mais sentido se envolver a comunidade em todas as suas fases: conceção, divulgação, implementação e monitorização, se tiver em linha de conta o contexto e as especificidades dos seus atores alicerçado em dinâmicas que potenciam o sentido de pertença, mobilizador para a construção de um projeto conjunto, como consideraremos nas conclusões apresentadas no ponto 5.

### *3.2 Perceção dos participantes*

Na seleção dos participantes, foi assegurada a diversidade dos vários setores que compõem a comunidade educativa e o diferente protagonismo na construção e funcionamento do projeto de escola.

Feitos os contactos, aceitaram participar 17 sujeitos, com idades compreendidas entre os 15 e os 57 anos, concretamente, representantes do Conselho Geral; representantes da Associação de Pais/Encarregados de Educação; representantes dos Assistentes Operacionais; representantes do Conselho Pedagógico; docentes; representantes da Associação de Estudantes e membros da Direção da Escola. Procurou-se ainda no grupo dos docentes garantir a diversidade no que concerne ao tempo de serviço na docência e de permanência na escola, acautelando-se a variedade quanto ao género, como é ilustrado na seguinte tabela:

Atores	Género	Habilitações Literárias	Função	Tempo global de serviço
E1	M	9º Ano	Aluno	
E2	F	9º Ano	Aluno	
E3	F	12º Ano	A. Operacional	17 Anos
E4	F	12º Ano	A. Operacional	36 Anos
E5	F	12º Ano	E. Educação	S/R
E6	M	12ª Ano	E. Educação	6 Anos
E7	M	Licenciatura	Professor	12 Anos
E8	M	Mestrado	Professor	15 Anos
E9	F	Licenciatura	Professora	27 Anos
E10	F	Licenciatura	Professora	S/R
E11	M	Mestrado	Professor	19 Anos
E12	F	Licenciatura	Professora	25 Anos
E13	F	Licenciada	Professora	36 Anos
E14	M	Licenciado	Professor	20 Anos
E15	F	Mestrado	Professora	19 Anos
E16	F	Licenciatura	Professora	32 Anos
E17	M	Licenciatura	Professor	16 Anos

**Tabela 1.** *Caraterização dos participantes*

No sentido de garantir o anonimato dos participantes procedeu-se à sua caraterização com a letra “E” seguida de um número de ordem e foram omitidos todos os dados considerados como passíveis de revelar a sua identificação apesar de terem sido considerados.

As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e foram realizadas nas instalações da escola, tendo apenas uma ocorrido noutra local por conveniência do entrevistado.

Para a criação de um clima de confiança e de abertura, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e foi garantido o anónimo e confidencialidade através da assinatura de um “consentimento informado”.

As entrevistas foram registadas em suporte áudio e transcritas de forma integral de modo a possibilitar a análise do seu conteúdo. Da sua leitura flutuante que oscilou entre a leitura integral de todo o *corpus* e a análise pormenorizada de segmentos

ou partes do discurso dos sujeitos, foi sendo possível a construção progressiva das categorias e subcategorias com a respetiva operacionalização tendo por base o guião da entrevista os objetivos da investigação e o referencial teórico. A análise cuidada do discurso permitiu identificar as unidades de registo segundo a categoria através de sucessivos ajustes para a construção de uma lógica que conferisse sentido à forma como os sujeitos percecionaram as características do PEE e a sua influência no funcionamento da escola.

Estabilizado o quadro das categorias e a respetiva operacionalização, o discurso dos sujeitos foi codificado em quatro categorias principais ou de 1º nível, algumas das quais com subcategorias de 2º e de 3º nível, com a contagem de frequência, como podemos verificar na seguinte tabela:

	Frequência
Categorias de 1º nível	
Categorias de 2º nível	
Categorias de 3º nível	
<b>Contexto Escolar</b>	<b>437</b>
Imagem da Escola	156
Positiva	122
Negativa	34
Processos de Comunicação	45
Características da Escola	147
Relevantes	102
Irrelevantes	45
Processos de Articulação	64
Motivação dos Atores	25
<b>Construção do Projeto</b>	<b>207</b>
Atores Envolvidos	43
Protagonismo dos Atores	32
Divulgação	86
Características/especificidades	46
<b>Funcionamento/Implementação do Projeto</b>	<b>550</b>
Características do Projeto	56
Missão	60
Específica	42
Genérica	18

Metas	78
Específicas	40
Genéricas	38
Conhecimento do Projeto	27
Relevância do Projeto	52
Instrumento diferenciador	33
Instrumento irrelevante	19
O Projeto na Formação do Agir	70
A Gestão/Regulação do Projeto	206
Alinhamento estratégico	15
Liderança/Dinamização	62
Alocação de Recursos	115
Articulação/interfaces do Projeto	14
<b>Afinações ao Projeto</b>	<b>171</b>
Atores envolvidos	46
Protagonismo dos atores	41
Divulgação	15
Características/especificidades	69
<b>Total</b>	<b>1365</b>

**Tabela 2.** *Categorias de 1º, 2º e 3º nível*

#### 4. Análise e interpretação dos resultados

Neste ponto serão apresentados os resultados que o estudo permitiu, através do processo de triangulação decorrente da interseção/confluência das abordagens metodológicas utilizadas.

Para sintetizar a forma como os participantes percebem o PEE e o seu funcionamento, agrupamos o seu discurso em torno das categorias identificadas, que coincidem com as etapas do projeto, respetivamente, a) etapa de diagnóstico subjacente ao PEE: a forma como os participantes caracterizam o contexto escolar; b) etapa de conceção e divulgação do PEE: a forma como os participantes descrevem a construção do projeto de escola; c) etapa de implementação do PEE: a forma como os participantes percebem o funcionamento e implementação do PEE; d) etapa de avaliação do PEE: a forma como os participantes perspetivam eventuais alterações ao seu funcionamento futuro.

#### a) Diagnóstico subjacente ao PEE

Da análise documental realizada sobre o PEE, foi possível constatar que o diagnóstico que lhe está subjacente; a formulação das opções estratégicas da instituição; e a sua operacionalização são muito genéricas, não sendo por isso possível determinar a sua contextualização/especificidade, podendo por isso retirar-lhe algum sentido, como ilustra o discurso dos participantes: “(...) é a missão geral que quase todas as escolas definem.” (E7); “Eu acho que nada no projeto educativo é para esta escola...”.(E12). Da observação decorrente da vivência da investigadora no contexto, constata-se que o documento tem uma formulação muito genérica, que poderia ser aplicado em outras instituições. Estas práticas contrariam o preconizado na literatura, que destaca a contextualização do diagnóstico como dimensão primordial, na construção do projeto. (Almeida, 2012; Costa, 1991; Macedo, 1995; e Pacheco, 2007).

#### b) Conceção e divulgação do PEE

No processo de conceção e divulgação do PEE, os participantes referem o baixo envolvimento dos diferentes setores que compõem a comunidade escolar, salientando o caráter técnico da participação, reconhecendo primazia a alguns grupos da comunidade escolar como ilustra a verbalização: “Professores dos vários ciclos. Mas só professores.” (E16). O baixo envolvimento e a assimetria da participação dos diferentes atores nas diferentes fases do projeto, poderão ter condicionado a sua apropriação e adesão, bem como, a visão partilhada e interiorizada das suas grandes opções estratégicas, estruturadoras da ação dos vários atores.

Da análise documental sobre este assunto, dada a escassez de registos, não foi possível circunscrever informações relevantes relativas à organização do processo, sendo apenas referido vagamente a constituição de grupos de trabalho para recolha de sugestões e a aprovação pelos órgãos competentes.

A literatura destaca a importância do envolvimento e protagonismo dos diferentes atores e subsistemas da comunidade escolar para potenciar a efetiva influência do PEE na ação concreta da instituição. Este instrumento é perspectivado como ferramenta com grande centralidade na estruturação e dinamismo da ação organizacional através de um projeto que deverá ser de todos e para todos (Almeida, 2012; Barroso, 2003; Carvalho, 2013; Silva, 2000).

A divulgação do PEE é referida pelos participantes como sendo genérica e pouco específica. As suas verbalizações permitem perceber a baixa eficácia da sua difusão, ficando aparentemente dificultada a construção de visões partilhadas que permitam a apreensão da mensagem congruente com as metas e finalidades do projeto: “Se a comunicação, for só a divulgação, não chega (...) [é necessário] que a mensagem passe na forma como nós queremos que ela seja lida e não, cada um, com interpretações diferentes” (E13). Este posicionamento está em sintonia com a observação participante no terreno.

A forma como a instituição procede à divulgação do instrumento, concretamente os processos e meios utilizados é também referida na literatura como determinante para a apropriação e conseqüente envolvimento dos atores na sua implementação (Canário, 1992; Fullan e Hargreaves, 2001; Barroso, 1992).

#### c) Implementação do PEE

A deficiente formulação estratégica como referido no ponto 3, e a observação participante no terreno, estão em consonância com a aparente desarticulação do documento com as opções que vão sendo tomadas no quotidiano da escola.

No terreno, os participantes aparentam não atribuir ao PEE grande influência na estruturação da sua ação: “o trabalho diário é tendo em conta os conteúdos” (E17); “A escola quando pensa fazer por exemplo, a interdisciplinaridade de ciclos não está a pensar no PEE,...” (E14), assumindo o mesmo posicionamento relativamente à sua fraca influência na determinação do funcionamento da escola: “[É orientador, que serve ...tem algum efeito, mas] não é imprescindível para que a escola consiga lutar pelo sucesso escolar, pelo sucesso dos seus alunos, de integração, de formação como pessoas” (E11). Tendo em conta este seu caráter genérico, cria nos atores a percepção de que, apesar da aparente articulação da sua ação com o PEE, não é clara a sua influência na determinação de metas/finalidades específicas que devem alcançar, nem na concretização de comportamentos/desempenhos com ele articulados e nesse sentido, o projeto cumpre uma função meramente normativa e burocrática, contrariamente ao previsto na literatura (Barroso, 2005; Costa, 2003; 2004; Silva, 2001).

Na compreensão desta desvalorização da influência do PEE e conseqüente

reducionismo à sua dimensão formal, é importante analisar o papel dos dirigentes que lideram as unidades educativas, na medida em que, do seu posicionamento decorre o envolvimento e alinhamento dos atores no terreno. Este formalismo do PEE, como refere Costa (2003), induz o cumprimento pelos dirigentes dos procedimentos prescritos pelo Ministério da Educação, como ilustram as verbalizações: “Eu acho que aqui faz-se o projeto educativo porque ele tem que ser feito (...) a escola tem que ter projeto educativo” (E12); “é um documento um bocado literário, não é tão do conhecimento de todas as pessoas, não é tão vivido, falta de tempo para pensar nisso (...), é um bocadinho - Navegação à Vista, e a ideia disso é que nunca fazemos adendas ao projeto, só fazemos quando a legislação obriga a fazer ” (E14). A importância da pilotagem das escolas no funcionamento do PEE é perspetivada pela literatura que salienta o tipo de liderança praticado, na (co)construção de um plano estratégico alicerçado na democraticidade da participação e da autonomia, fatores que concorrem para a edificação de verdadeiras comunidades educativas e adequadas culturas de escola (Azevedo, 2007;2011; Costa, 2003; Silva, 2000; Casanova, 2014). E nesse sentido, como refere Costa (2013, 13) “Sem essa âncora existencial ou bússola, uma empresa ou uma escola vagueiam sem rumo, mudando de direção consoante as modas ou as tendências.”

#### d) Avaliação do PEE

A observação e a vivência no contexto permitem constatar que a avaliação do PEE decorre de um processo marcado pelo formalismo administrativo, sem ser visível a realização de atividades e de uma adequada reflexão que possa traduzir-se em aprendizagem para a melhoria da instituição.

Do discurso dos participantes sobressai que a avaliação do projeto decorre da eficácia das atividades implementadas não sendo clara a sua articulação com o projeto e as suas funcionalidades, “nós todos avaliamos as atividades, nós todos fazemos esse trabalho, temos a consciência se correu bem, se correu mal, mas fica por aí (...) fica no relatório que vai ser disponibilizado a toda a gente, mas não passa daí, falta a outra parte, falta na escola ser mais visível que aquela tarefa, aquele projeto vai colaborar para aumentar, ou para promover ao nível daquele objetivo do projeto educativo” (E13).

Da análise da literatura ressalta que a avaliação pode traduzir-se em aprendizagem

e mudança se existir compromisso e alinhamento entre os elementos que compõem a comunidade, alicerçada na ação do líder que, como temos vindo a referir, deverá reunir qualidades para promover a mobilização dos atores, apontando-lhes o sentido claro da ação em torno de um projeto que sendo do líder deve servir toda a comunidade (Alves 2003; Barroso, 1992; Bolivar, 2012; Delors, 1996; Azevedo, 2011; Machado, 2014).

## 5. Conclusões da investigação

Do estudo realizado foi possível concluir que, aparentemente, não foram mobilizadas as potencialidades do PEE no funcionamento da instituição e na determinação da ação dos vários protagonistas no terreno. Esta constatação pode resultar da descontextualização do PEE decorrente de um diagnóstico e formulação de opções estratégicas deficientes; da falta de metas e objetivos devidamente operacionalizados; do baixo envolvimento dos atores na construção do PEE resultante da deficiente divulgação dos objetivos e metas do documento; da desvalorização do protagonismo de alguns dos atores da comunidade nas diferentes fases do processo; do inadequado comprometimento da comunidade educativa na implementação do PEE por deficiente gestão da atratividade e da construção de sentido; do centralismo que o cumprimento dos normativos ocupa na gestão das instituições por parte dos dirigentes, desvirtuando as suas potencialidades na construção de comunidades de aprendizagem.

Em síntese, podemos concluir que o caso estudado está em consonância com uma importante tendência da literatura que considera que o funcionamento do PEE é eminentemente marcado pelo seu carácter normativo/legalista, gerando práticas de natureza administrativa e burocrática com baixo alcance para influenciar o efetivo funcionamento das escolas, como refere Alves (2003, 72), “o PEE é, em muitas situações, um simulacro e um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas”.

Para contrariar esta tendência e poder promover as potencialidades do PEE como instrumento de gestão estratégica ao serviço da singularidade e da eficácia das escolas, deveria capitalizar-se a abertura de muitos dos seus protagonistas, que apesar do desencanto com as práticas dominantes, ainda manifestam disponibilidade para se envolverem em dinâmicas que contribuam para a melhoria

do funcionamento da instituição, facto que poderia ser potenciado pela integração nas diferentes etapas do funcionamento do PEE, dos conhecimentos que a literatura disponibiliza sobre este assunto, nomeadamente através:

- . da individualização da sua gestão (Almeida, 2012; Casanova, 2014; Formosinho & Machado, 2000; Silva 2000);
- . da democratização do seu funcionamento (Costa, 2003);
- . da articulação da escola com a sua envolvente (Barroso, 2005);
- . da construção de uma identidade e cultura próprias (Carvalho & Diogo, 1999; Costa, 2013; Macedo, 1995; Guerra, 2002; Stoer & Magalhães, 2005; Torres, 2005);
- . da transformação da escola em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Alvarez, 2005; Azevedo, 2011; Bolivar, 2012; Machado 2014).

## 6. Referências bibliográficas

- Almeida, C. (2012). *Pertinência e eficácia do projeto educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade do agrupamento*. Tese de mestrado. Lisboa: ESEAG.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Azevedo, J. (2007). *Cartas aos diretores de escolas*. (2ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de organização e gestão escolar – coordenação de Berta Macedo. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A., Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo* (3ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, L. (2013). *O projeto educativo num território educativo de intervenção prioritária - conceção, elaboração e implementação*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica.
- Casanova, M. (2014). Construção do projeto educativo de escola. In T. Estrela (ed.). *Educação economia e território – o papel da educação no desenvolvimento*. Lisboa: EDUCA.
- Costa, A. (2013). *A cultura de uma escola: estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Costa, J. (2003). *O Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais. Discursos e práticas*. (3ª Edição). Aveiro: Universidade Aberta.
- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 vol. 17, (2), 85-114.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. (8ª Edição). Porto: ASA Editores.
- Formosinho, J., Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 185-199). Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, A. (2011). *A liderança do presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade Aberta.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação - Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA

Editores.

- Jesuíno, J. (1987). *Processos de liderança*, (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, J. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projeto educativo de escola*. Lisboa: IIE.
- Machado, J. (2014). *Cidade educadora e coordenação local da educação. Municípios, educação e desenvolvimento local: Projetos educativos municipais*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (2005). *Escola global – quo vadis?*. Porto: Campo das letras.
- Roldão, M. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*, nº 71, 25-29.
- Silva, E. (2000). Gestão estratégica e projeto educativo. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 217-238). *Atas do 1º simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. (2001). Projeto Educativo de Escola e Dinâmica Organizacional Escolar: Representações e Participação dos Professores. In C. Estêvão, A. Afonso & L. Lima (Orgs.). *II Congresso Luso-Brasileiro. Política e Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas* (pp 861-873).
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v.13, n.49, 435-451.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projeto de escola. In. R. Canário. *Inovação e projeto educativo de escola* (pp 87-108). Lisboa: Educa.

**Eletrónicos**

- Alvarez, J. (2005) Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Revista Electrónica Iberoamericana*, Vol. 3, No. 1, 432-436. [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Alvarez.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Alvarez.pdf)

## Legislação

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

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro. Regime jurídico da autonomia da escola: escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio. Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (2008) Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Ministério da Educação. (2012) Decreto-lei 137/2012, de 12 de julho. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.