

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**PROJECTO EDUCATIVO DE AGRUPAMENTO:
PARA A DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA ESCOLAR**

Maria de Fátima Pereira Custódio Gasparinho

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Administração Educacional

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**PROJECTO EDUCATIVO DE AGRUPAMENTO:
PARA A DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA ESCOLAR**

Maria de Fátima Pereira Custódio Gasparinho

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Madalena Vieira Neves Fontoura

2009

Tout projet donnant une finalité
À l'avenir contribue à sa création.

Jacques Attali
(*Histoire du Temps*)

Ao Carlos, ao Rui e à Sandra
com quem partilhei dificuldades e entusiasmos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Madalena Fontoura pela sua disponibilidade, incentivo e orientação científica. A ela, o meu abraço e estima.

À Leonor que dispôs do seu precioso tempo para partilhar comigo os seus saberes. A ela, o meu abraço e amizade.

Resumo

Num processo de reconfiguração do papel do Estado, de burocrata centralizador a regulador das regulações, que confluem no sistema educativo, surgem espaços de produção política, enquanto lugares de escolhas, construção de projectos e tomada de decisões.

A administração central reconhece aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo.

Neste contexto, pressupõe-se que o projecto educativo dê expressão a uma política própria, resultante da articulação entre as referências nacionais e as referências locais. É este, o fio condutor que acompanha a nossa investigação, a qual se desenvolve partir da seguinte questão central: O Projecto Educativo de Agrupamento define uma política escolar?

O enquadramento teórico teve como suporte principal os conceitos de Escola, projecto educativo e de política pública.

A pesquisa desenvolveu-se em torno de um estudo extensivo, em pequena escala, realizado na Área Metropolitana de Lisboa (AML). O trabalho empírico centrou-se na análise documental dos projectos educativos colocados *online* nos *web sites* dos agrupamentos verticais de escolas que integram a AML.

Concluído o estudo, a pesquisa revelou que apenas um número reduzido de agrupamentos de escolas apresenta indícios da existência de uma política escolar no seu projecto educativo. Não nos interessou gerar generalizações extensíveis ao território nacional português. No entanto, é nosso entender que, este estudo poderá propor uma perspectiva sobre o que está a acontecer, nos agrupamentos de escolas, neste domínio.

Palavras-chave: Reconfiguração do Papel do Estado, Agrupamento de Escolas, Política Pública, Análise das Políticas Públicas, Projecto Educativo de Agrupamento.

Abstract

In a reconfiguration process of the state role, from centralizing bureaucrat to regulator of regulations converging in the educational system, there are spaces of political production while places of choice, project building and decision making.

Central administration acknowledges the right, within the scope of their chart of principles¹, for school clusters² and uncluttered schools, to make decisions in the strategic, pedagogical, administrative, financial and organizational domains.

Within this context it is supposed that the chart of principles allows for the expression of a self-policy, resulting from the articulation between national and local educational references. This is the thread that connects our investigation, which develops from the following central question: Does the school cluster chart of principles define a school policy?

The theoretical frame had as its main support the concepts of school as an organization, school charter of principles and public policy.

Research was centered on an extensive study, in small scale, performed in the Área Metropolitana de Lisboa (AML). Empirical work was centered on documental analysis of the chart of principles, available online on the web-sites of the school clusters integrating the AML.

When the study was finished, research showed that only at a small number of school clusters, could be found hints of the existence of a school policy within their charter of principles. We were not interest in producing generalization to the extent of the Portuguese territory. It is, nevertheless, our believe that this study may offer a perspective, on what may be happening, at school clusters, within this domain.

Key Words: Reconfiguration process of the state role, school clusters, public policy, public policy analysis, school chart of principles.

¹ Open translation of Projecto Educativo in Portuguese. According to the Portuguese law it's an instrument of school autonomy.

² Open translation of Agrupamento de Escolas in Portuguese. It's a formal group of schools of a certain territory with a common management. They provide education to students from kinder-garden to ninth grade.

Índice

| | |
|--|------------|
| Capítulo I - INTRODUÇÃO | 5 |
| 1. Emergência do Tema | 5 |
| 2. Colocação do Problema e Problemática | 6 |
| 3. Contexto do Estudo | 10 |
| 4. Objectivos e Delimitação do Estudo | 11 |
| 5. Organização do trabalho | 12 |
| Capítulo II - LITERATURA DE SUPORTE | 14 |
| 1. Quadro Teórico..... | 14 |
| 1.1 Conceito de Regulação | 14 |
| 1.2 Regulação da Educação: as Políticas de Promoção da Autonomia das Escolas | 16 |
| 1.3 Os Agrupamentos de Escolas: o Centro e a Periferia..... | 19 |
| 1.4 Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional | 21 |
| 1.5 Conceitos de Política Pública e de Instrumento de Acção Pública | 25 |
| 1.6 Projecto de Escola: Um conceito por Clarificar | 28 |
| 2. Material Empírico..... | 33 |
| Capítulo III - DESENHO METODOLÓGICO..... | 36 |
| 1. As Opções e os Procedimentos Metodológicos..... | 36 |
| 2. Recolha e Organização dos Dados Empíricos..... | 39 |
| Capítulo IV – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS..... | 55 |
| 1. Traços Gerais dos Projectos | 55 |
| 2. Construção da Estrutura Analítica: Organização dos Dados..... | 56 |
| 3. Apresentação da Estrutura de Análise | 58 |
| 3.1 Sistema de Referências | 58 |
| 3.2 Diagnóstico | 63 |
| 3.3 Pré-Configuração da Acção | 67 |
| 3.4 Quadro de Acção | 78 |
| 3.5 Divulgação..... | 88 |
| 3.6 Avaliação | 89 |
| 3.7 Amplitude da participação..... | 90 |
| 4. Estrutura Analítica Construída | 92 |
| Capítulo V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 96 |
| 1. Os Projectos e os Domínios de Análise..... | 97 |
| 1.1 Sistema de Referências..... | 97 |
| 1.2 Diagnóstico | 106 |
| 1.3 Pré-Configuração da Acção..... | 110 |
| 1.4 Quadro de Acção | 118 |
| 1.5 Divulgação..... | 125 |
| 1.6 Avaliação | 126 |
| 1.7 Amplitude da participação..... | 127 |
| 2. Os Projectos e a Estrutura Analítica | 131 |
| 3. As Inter-Relações entre os Domínios de Análise | 141 |
| Capítulo VI - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| Bibliografia | 148 |
| Legislação consultada | 152 |
| ANEXOS | 153 |
| ANEXO N° 1 | 154 |
| ANEXO N° 2 | 200 |
| ANEXO N° 3 | 210 |

| | |
|------------------|-----|
| ANEXO N° 4 | 261 |
| ANEXO N° 5 | 274 |
| ANEXO N° 6 | 281 |

Índice de Ilustrações

1-No Corpo do texto

Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Tipologia dos Estabelecimentos de Educação ou Ensino | 40 |
| Figura 2: Concelho de Alcochete - Agrupamentos | 40 |
| Figura 3: Concelho de Almada - Agrupamentos | 41 |
| Figura 4: Concelho da Amadora – Agrupamentos | 42 |
| Figura 5: Concelho do Barreiro – Agrupamentos | 42 |
| Figura 6: Concelho de Cascais – Agrupamentos | 43 |
| Figura 7: Concelho de Lisboa – Agrupamentos | 44 |
| Figura 8: Concelho de Loures – Agrupamentos | 45 |
| Figura 9: Concelho de Mafra – Agrupamentos | 46 |
| Figura 10: Concelho da Moita – Agrupamentos | 46 |
| Figura 11: Concelho do Montijo – Agrupamentos | 47 |
| Figura 12: Concelho de Odivelas – Agrupamentos | 47 |
| Figura 13: Concelho de Oeiras – Agrupamentos | 48 |
| Figura 14: Concelho de Palmela – Agrupamentos | 48 |
| Figura 15: Concelho do Seixal – Agrupamentos | 49 |
| Figura 16: Concelho de Sesimbra – Agrupamentos | 49 |
| Figura 17: Concelho de Setúbal – Agrupamentos | 50 |
| Figura 18: Concelho de Sintra – Agrupamentos | 51 |
| Figura 19: Concelho de Vila Franca de Xira – Agrupamentos | 52 |
| Figura 20: Síntese da Recolha dos Projectos | 53 |
| Figura 21: Quadro Conceptual | 56 |
| Figura 22: Quadro Operatório | 57 |
| Figura 23: Funções dos Gestores Escolares | 80 |
| Figura 24: Síntese dos Valores | 97 |
| Figura 25: Referentes teóricos, relativos às organizações - de carácter | 98 |
| Figura 26: Referentes de carácter local | 99 |
| Figura 27: Concepção de projecto educativo | 100 |
| Figura 28: Concepção de currículo | 101 |
| Figura 29: Concepção de escola | 102 |
| Figura 30: Funções da escola | 103 |
| Figura 31: Factores que influenciam o sucesso escolar | 104 |
| Figura 32: Contexto organizacional do agrupamento | 106 |
| Figura 33: Diagnóstico da situação analisada | 107 |
| Figura 34: Finalidades relativas à gestão e organização curricular | 110 |
| Figura 35: Finalidades de carácter sócio-cultural | 111 |
| Figura 36: Finalidades visando indivíduos/grupos | 112 |
| Figura 37: Ponto de partida para a elaboração do projecto | 115 |
| Figura 38: Etapas de elaboração do projecto | 116 |
| Figura 39: Gestão de carácter geral – Administrativa/operacional | 118 |
| Figura 40: Estratégias organizacionais - Cultura de escola | 119 |
| Figura 41: Estratégias gerais de planeamento e controlo | 120 |
| Figura 42: Gestão do currículo | 121 |
| Figura 43: Destinatários | 125 |
| Figura 44: Avaliação | 126 |
| Figura 45: Amplitude da participação | 127 |
| Figura 46: Registos com carácter de mais valia | 134 |
| Figura 47: Registos com carácter obrigatório | 135 |

Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: D1-Sistema de Referências..... | 62 |
| Tabela 2: D2- Diagnóstico..... | 66 |
| Tabela 3: Finalidades - Alvos a Atingir..... | 74 |
| Tabela 4: Articulação entre os Alvos da Acção e a Estrutura Analítica..... | 76 |
| Tabela 5: D3 - Pré-Configuração da Acção..... | 78 |
| Tabela 6: D4 - Quadro de Acção | 86 |
| Tabela 7: D5 - Divulgação..... | 88 |
| Tabela 8: D6 - Avaliação..... | 90 |
| Tabela 9: D7 - Amplitude da Participação | 91 |
| Tabela 10: Os Projectos e a Estrutura Analítica - Medida de evolução | 132 |
| Tabela 11: Balanço dos registos apresentados | 137 |
| Tabela 12: Concepção de projecto educativo: Auto -visão de alguns agrupamentos .. | 140 |

Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: D1-Sistema de referências..... | 105 |
| Gráfico 2: D2-Diagnóstico | 109 |
| Gráfico 3: Finalidades | 113 |
| Gráfico 4: D3- Pré-Configuração da Acção | 117 |
| Gráfico 5: D4 - Quadro de acção..... | 124 |
| Gráfico 6 : Distribuição percentual dos domínios de análise | 129 |

2-Nos Anexos

Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Frequências –Valores | 159 |
| Quadro 2: Frequências - Valores de Carácter Normativo | 163 |
| Quadro 3: Referentes teóricos, relativos às organizações – de carácter administrativo e curricular..... | 165 |
| Quadro 4: Frequências -Referentes de carácter local | 169 |
| Quadro 5: Referências - Concepção de Projecto Educativo..... | 177 |
| Quadro 6: Frequências - Concepção de currículo | 182 |
| Quadro 7: Frequências – Concepção de escola | 187 |
| Quadro 8: Frequências - Funções da escola | 193 |
| Quadro 9: Frequências -Factores que influenciam o sucesso escolar | 198 |
| Quadro 10: Frequências - Contexto organizacional do Agrupamento | 204 |
| Quadro 11: Frequências - Aspectos Sociais | 206 |
| Quadro 12: Frequências -Diagnóstico da situação analisada | 208 |
| Quadro 13: Frequências - Princípios orientadores | 216 |
| Quadro 14: Frequências - Finalidades relativas à gestão da organização e planeamento | 238 |
| Quadro 15: Frequências -Finalidades relativas à Escola/Organização complexa para a diversidade..... | 240 |
| Quadro 16: Frequências – Finalidades relativas à sociedade para a integração da diferença | 242 |
| Quadro 17: Frequências - Finalidades visando indivíduos/grupos..... | 244 |
| Quadro 18: Frequências - Objectivos | 246 |
| Quadro 19: Frequências - Ponto de partida para a elaboração do projecto | 253 |
| Quadro 20: Frequências - Etapas de elaboração do projecto..... | 259 |
| Quadro 21: Frequências relativas à gestão de carácter geral – administrativa/operacional | 266 |
| Quadro 22: Frequências relativas às estratégias organizacionais /cultura de escola.... | 268 |
| Quadro 23: Frequências relativas às estratégias de planeamento e controlo..... | 270 |
| Quadro 24: Frequências – Estratégias relativas à gestão do currículo | 272 |
| Quadro 25: Frequências - Divulgação - Destinatários..... | 275 |
| Quadro 26: Frequências - Avaliação | 277 |
| Quadro 27: Frequências - Amplitude da participação | 279 |
| Quadro 28: Frequências das variáveis | 282 |
| Quadro 29: Frequências – Total de variáveis observadas por projecto..... | 294 |
| Quadro 30: Testes de normalidade | 296 |
| Quadro 31: Matriz de Correlações..... | 296 |

Mapas

| | |
|--|-----|
| Mapa 1: Instrumento de trabalho - Valores | 155 |
| Mapa 2- : Valores de Carácter Normativo/a Lei | 161 |
| Mapa 3: Referentes locais..... | 167 |
| Mapa 4: Referentes de carácter empírico/funcional -Concepção de PE | 171 |
| Mapa 5: Referentes de carácter empírico/funcional -Concepção de currículo..... | 179 |
| Mapa 6: Concepção de escola | 184 |
| Mapa 7: Funções da escola..... | 189 |
| Mapa 8: Factores que influenciam o sucesso escolar | 195 |

| | |
|--|-----|
| Mapa 9: Contexto organizacional do Agrupamento..... | 201 |
| Mapa 10 : Princípios orientadores | 211 |
| Mapa 11: Finalidades - Alvos a atingir e vertentes | 218 |
| Mapa 12: Finalidades - Alvos a atingir | 234 |
| Mapa 13: Metodologia - Ponto de partida | 248 |
| Mapa 14: Etapas de elaboração do projecto | 255 |
| Mapa 15: Quadro de acção | 262 |

“O que é novo na razão moderna não é tanto a razão em si, mas a forma como a utilizamos para explicar o real “

Henri Atlan

Capítulo I - INTRODUÇÃO

1. Emergência do Tema

Nas sociedades modernas, a ideia de projecto tornou-se inseparável da nossa visão sobre a acção e do seu sentido, quer esta seja individual ou colectiva. O “projecto” assume uma conotação positiva e instituiu-se como um ritual para clarificar a acção a prosseguir, mudança a operar (Boutinet, 1996).

Como seria de esperar, este movimento também se generalizou ao mundo da educação. Em primeiro lugar, fez-se sentir ao nível da acção pedagógica dando origem à chamada “pedagogia do projecto”. Posteriormente, adquiriu uma dimensão mais institucional, corporizada nos projectos educativos de escola, os quais surgem no âmbito das reformas ao nível da administração educativa.

Na realidade, a partir dos anos 80 em consequência da crise do Estado providência, surgem na maioria dos países um conjunto alargado de reformas ao nível da administração educativa que têm, em geral, como objectivo reforçar competências e recursos dos órgãos de governo das escolas, associando o reforço da sua autonomia à elaboração e execução de um projecto educativo.

Assiste-se a uma reconfiguração do papel do Estado, de burocrata centralizador a regulador das regulações que confluem no sistema educativo. Esta “desinstitucionalização” da vida social conduz ao aparecimento de espaços de produção política, enquanto lugares de escolhas, construção de projectos e tomada de decisões (Barroso, 2006). No entanto, como nota Nóvoa (1992 a), esta dinâmica tem consistido

sobretudo, numa multiplicação das instâncias de controlo, acrescentando os níveis regionais e locais ao nível central de decisão, perspectiva que se mantém na actualidade.

A noção de “projecto educativo” assumiu uma centralidade no discurso sobre as reformas educativas, constituindo um exemplo paradigmático da *contaminação* (Barroso, 2006), a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais por efeito da regulação transnacional.

Em consequência das políticas educativas existe, em Portugal, uma nova realidade organizacional que se traduz na constituição dos agrupamentos de escolas que estão ao serviço de uma determinada população e território. Na origem desta iniciativa governamental, está um problema a nível da rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se verifica a existência de um grande número de escolas deste nível de ensino com uma frequência inferior a 10 alunos e sem equipamentos e materiais pedagógicos adequados. Para esta realidade contribuíram vários factores, sendo de destacar a evolução demográfica das populações e a indefinição do papel das autarquias na administração da educação.

A partir da publicação do Decreto-Lei nº 115–A/98, de 4 de Maio, foi incentivada a constituição de agrupamentos de escolas no âmbito do reordenamento da rede escolar do Ensino Básico em harmonia com o disposto na Lei de Bases de 1986, que preconiza um modelo integrado de nove anos de escolaridade.

Neste sentido, o Projecto Educativo de Escola dá lugar ao Projecto Educativo de Agrupamento, doravante designado por Projecto Educativo (PE), o qual deve constituir-se como uma referência para a acção educativa das escolas associadas.

2. Colocação do Problema e Problemática

É neste contexto das reformas educativas que surgem as questões relativas ao Projecto Educativo, sobre os seus objectivos e as suas potencialidades.

A obrigatoriedade da elaboração de um projecto, constitui 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. Por outro lado, espera-se que a mobilização dos actores educativos em torno de um projecto, conduza à construção de compromissos e acordos locais entre os diferentes actores nas escolas, com o fim de compatibilizarem interesses individuais e de grupo com interesses colectivos, inerentes ao serviço público (Barroso, 2005).

Do ponto de vista normativo (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro), o projecto educativo de escola é referenciado como um documento fundamental para o exercício da autonomia, desenvolvendo-se esta nos *planos cultural, pedagógico e administrativo*, dentro dos limites fixados pela lei. Contudo, o regime de autonomia, administração e gestão *parece* ter ultrapassado uma concepção excessivamente circunscrita ao cumprimento dos normativos legais, evoluindo de uma “autonomia decretada” para uma concepção de “autonomia construída” pela própria escola, e pela comunidade em que se encontra inserida, no desenvolvimento de um projecto educativo próprio, (Barroso, 2005). É neste sentido que pode ser entendido o novo conceito, estabelecido pelo nº 1 do art.º 3º do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que preconiza a *autonomia como o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo* e, em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Espera-se que os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, deixem de ser lugares de aplicação de um projecto educativo único construído a partir do centro, para serem lugares de construção de projectos educativos próprios, com alguma margem de autonomia em relação à administração. Torna-se, assim, evidente, a dimensão política e organizacional da definição e concretização do Projecto Educativo.

A problemática exposta remete-nos para a seguinte formulação do problema de investigação: *O Projecto Educativo de Agrupamento define uma política escolar?*

Neste contexto, justificou-se a opção pelo Projecto Educativo, enquanto instrumento definidor de uma política escolar, como objecto de estudo.

Para definir a problemática, partimos do pressuposto que esta é o quadro teórico pessoal a partir do qual se precisa a pergunta de partida e se compõe a sua resposta. Como notam Quivy e Champenould (1992: 92-106), explicitar a problemática é descrever o quadro teórico em que se inscreve o percurso investigativo, é precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e desenhar a estrutura conceptual em que se vão fundar as proposições a elaborar em resposta às perguntas de partida. Neste sentido, para formular o projecto de investigação torna-se necessário articular duas dimensões que se constituem mutuamente nele: uma perspectiva teórica e um objecto de investigação concreto.

Os diversos conceitos que mobilizámos na revisão da literatura têm amplitudes diferentes. Apresentamos um conjunto de conceitos que está mais direccionado para o quadro conceptual da investigação e, um segundo grupo que se enquadra melhor nas teorias organizacionais e políticas educativas a nível macro, os quais permitem compreender a escola como simultaneamente *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas Lima (2002). É o primeiro grupo de conceitos que corporiza a nossa problemática, ou ainda, é o nosso “olhar” sobre o objecto de estudo.

Neste sentido, a nossa problemática engendrou-se na articulação entre três questões:

1. A definição institucional de projecto educativo constante do Decreto-Lei nº 115-A/98.

Projecto Educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Esta formulação legal tem dado origem a ambiguidades. Apresenta a “moldura” que as escolas deverão preencher aquando da elaboração do seu PE, mas não explicita, quer as partilhas de poder, quer as obrigações e os recursos que ele implica.

As ambiguidades tomam uma amplitude maior quando está em causa o Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas.

2. Projecto Educativo de Agrupamento: o que é?

A vasta literatura que existe sobre o tema é um indicador da necessidade de se proceder a uma clarificação do que se pretende significar com a afirmação - as escolas deverão fazer um *projecto educativo*. A necessidade ainda se torna maior quando nos referimos ao Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas.

Em nosso entender, o debate de ideias em torno do Projecto Educativo de Agrupamento ainda está em construção no seio das comunidades científicas, pelo que iremos partir do conceito de Projecto Educativo de Escola, extrapolando o mesmo para o Agrupamento de Escolas.

Não obstante termos realizado, na revisão da literatura, uma incursão sobre a perspectiva de diversos autores, seleccionámos dois deles por estarem mais perto da nossa questão de partida.

Barroso (2005) entende o projecto educativo 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. Por um lado, enquanto processo, o projecto escola corresponde à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes actores que integram a organização-escola. Por outro lado, enquanto produto, o projecto de escola é um documento orientador da acção da escola.

Para Fontoura (2000), em teoria, o projecto de escola estabelece valores e define uma filosofia e uma política educativa, traça as linhas gerais de actuação e intervenção na escola. A autora acentua a dimensão política do projecto educativo, na medida em que este impulsiona a capacidade dos actores para fazerem com que as referências nacionais, sejam válidas e tenham aplicação em contextos locais.

3. Política pública: o que é, como se identifica?

Numa perspectiva generalista, as políticas públicas são apresentadas sob a forma de um programa de acção governamental num sector da sociedade ou num espaço geográfico (Meny e Toening, 1989), que, no nosso estudo, é o sector educativo.

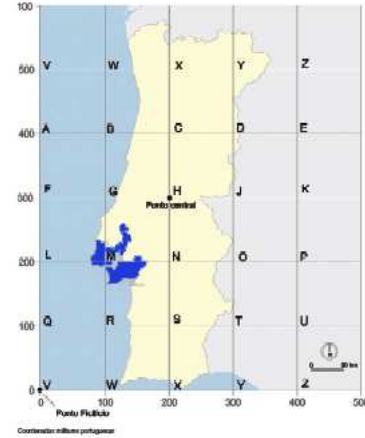
Outros autores, (van Zanten, 2004; Commaille, 2004; Muller, 2004) apresentam quadros teóricos que evidenciam a vertente construtivista das políticas públicas, razão pela qual defendem não ser possível percepcionar o seu sentido a partir do exterior. Para este propósito, será indispensável analisar as estratégias dos diferentes actores sociais, os recursos que utilizam e os contextos de acção.

Identificar uma política pública é um processo complexo. Iremos partir da perspectiva generalista que entende uma política enquanto *um quadro geral de acção*, mas não podemos ignorar a sua *vertente construtivista*. Dado que, em relação à técnica de recolha dos dados, o nosso trabalho empírico centrou-se na análise documental dos projectos educativos, não nos é possível estudar as estratégias desenvolvidas pelos diferentes actores e os contextos de acção. Contudo, iremos investigar a sua participação na construção dos projectos educativos em análise, o que, de algum modo, reflecte os contextos de acção em que estes foram construídos.

3. Contexto do Estudo

Para a realização da pesquisa, optámos por uma área administrativa ampla, a Área Metropolitana de Lisboa, de modo a assegurar a diversidade e pluralidade de culturas que, em nosso entender poderiam ter expressão nos conteúdos manifestos nos documentos em análise.

A população em estudo, entendida como um conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição (Carmo, 1998) é constituída por 158 *web sites* dos agrupamentos verticais de escolas existentes na Área Metropolitana de Lisboa (AML).



A AML é uma unidade administrativa que regista a maior concentração populacional e económica de Portugal. Nos seus dezoito concelhos, que constituem 3,3% do território nacional, residem quase 3 milhões de habitantes, cerca de ¼ da população portuguesa.

Ao nível económico concentra cerca de 25% da população activa, 30% das empresas nacionais, 33% do emprego e, contribui com mais de 36% do PIB nacional³.

Compõem este território os seguintes municípios: Alcochete, Almada, Amadora, Barreiro, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Moita, Montijo, Odivelas, Oeiras, Palmela, Seixal, Sesimbra, Setúbal, Sintra e Vila Franca de Xira.

³ <http://www.aml.pt/index.php?&iLevel1=gaml&iLevel2=territorio&iContent=index.html> - Os dados estatísticos apresentados relativamente à sub-região e concelhos que a compõem foram recolhidos nesta fonte.

4. Objectivos e Delimitação do Estudo

A partir da análise dos projectos educativos colocados *online*⁴ nos *web sites* dos agrupamentos de escolas que integram a Área Metropolitana de Lisboa (AML), pretendemos em primeiro lugar dar resposta à nossa questão de partida, isto é investigar se o documento Projecto Educativo de Agrupamento define uma política escolar. Mas, pretendemos, também, através do processo de análise, dar uma contribuição para uma reflexão crítica sobre o que está a acontecer nos agrupamentos de escolas, neste domínio, no sentido da clarificação do conceito que lhe está subjacente.

Foram nossos objectivos: (i) Construir uma estrutura analítica que permitisse operacionalizar a nossa investigação. (ii) Caracterizar os projectos educativos por referência a essa mesma estrutura. (iii) Verificar em que medida é possível entender se, as decisões que os agrupamentos de escolas tomam no seu PE, se inscrevem, ou não, num quadro geral de acção.

Para dar resposta a estes objectivos interessou-nos caracterizar o discurso expresso nos projectos, quer em relação à estrutura analítica no seu todo, quer em relação a cada um dos domínios de análise, isoladamente.

Ao delimitarmos o nosso estudo aos projectos colocados *online* nos *web sites* dos agrupamentos de escolas que integram a AML, não nos interessou gerar generalizações extensíveis ao território nacional português. No entanto, tendo por referência o quadro legal e as opções gerais da política educativa, pensamos que a observação dos dados recolhidos por este estudo, poderá propor uma perspectiva sobre as decisões que os agrupamentos de escolas tomam no quadro do seu projecto educativo.

⁴ Não se traduziram alguns termos correntes na linguagem comunicacional realizada através das redes informáticas (*online, site, etc*)

5. Organização do trabalho

O presente trabalho está organizado em seis capítulos centrais.

O **Capítulo I**, introduz o leitor no domínio geral da pesquisa, apresentando a emergência do tema, definindo o problema que suscitou o estudo e a problemática subjacente, bem como os objectivos orientadores.

No **Capítulo II**, procura-se contextualizar o projecto de investigação no plano político e social e, no plano teórico.

Relativamente ao enquadramento político, situa-se o estudo nas reformas das políticas educativas que conduziram, quer ao aparecimento do projecto educativo de escola, quer à constituição dos agrupamentos de escolas e, conseqüentemente ao projecto educativo de agrupamento, enquanto unidade organizacional.

Relativamente ao contexto teórico do problema, identificam-se os campos teóricos em função dos quais este foi reconceptualizado. Assim, reflecte-se sobre os conceitos de regulação da educação, política pública, instrumento de acção pública e projecto de escola. Para colocar a questão de “a Escola” como organização e do “Agrupamento de Escolas” como organização, discute-se sobre perspectivas de análise organizacional.

No âmbito da temática do projecto educativo, mas com problemáticas diferentes do presente estudo, apresenta-se material empírico onde se identificam linhas de investigação e resultados obtidos.

No **Capítulo III**, esclarece-se quanto às opções metodológicas de desenvolver um estudo extensivo, em pequena escala, com uma abordagem qualitativa com recurso a testes estatísticos, utilizando a pesquisa arquivística como técnica de recolha de dados. Proceder-se, ainda, a uma explicação quanto à recolha e organização dos dados empíricos.

No **Capítulo IV**, faz-se uma breve caracterização dos traços gerais dos documentos analisados, justifica-se a necessidade de construção de uma estrutura de análise, apresenta-se o quadro conceptual e o quadro operativo que conduziram à construção dessa estrutura e, explicita-se detalhadamente o sistema de categorização da estrutura construída. Para uma (melhor) fundamentação dos elementos desta estrutura, recorre-se a materiais teóricos específicos.

No **Capítulo V**, procede-se à análise dos projectos educativos colocados *online* nos *web sites* dos agrupamentos de escolas que integram a Área Metropolitana de Lisboa. Convocando-se para tal o quadro teórico escolhido, interpreta-se os dados produzidos, quer em relação a cada domínio de análise isoladamente, quer relativamente à estrutura analítica no seu todo. A partir de uma análise estatística, estuda-se, ainda, as inter-relações existentes entre os diferentes domínios de análise.

Por fim, o **Capítulo VI**, procura sintetizar as ideias que melhor reflectem os resultados da análise dos projectos educativos, bem como lançar pistas para possíveis desenvolvimentos futuros da investigação.

Capítulo II - LITERATURA DE SUPORTE

1. Quadro Teórico

“Com o desenvolvimento das políticas públicas, o programa institucional não pode aparecer como a cristalização duma teologia moral e política de que o Estado podia ser considerado como o senhor todo-poderoso. Já não se trata de conceber a acção pública como a execução dum programa através de uma burocracia impessoal, mas de mobilizar as redes e grupos de actores públicos e privados encarregados de atingir objectivos definidos como resultados mais ou menos mensuráveis. (...) As grandes arbitragens éticas e políticas, não podendo fazer-se no topo através da magia retórica das instituições ou graças à soberania política, são delegadas aos actores de base, que devem, deste ponto de vista, comportar-se como sujeitos políticos e morais obrigados a deliberar e a produzir arbitragens” (Dubet, 2002, pp. 63-65)

Com esta afirmação o autor pretende explicitar o que classifica como o “declínio do programa institucional”. De acordo com Barroso (2006), a problemática que está em causa é a alteração do papel do Estado, de burocrata e garante da ordem universal a regulador das regulações. Continuando com o pensamento do autor, esta “desinstitucionalização” da vida social (pela perda de referências a normas universais) conduz a um crescendo dos espaços de produção política, como é o caso dos projectos educativos de escola. Assim, as escolas deixam de ser (apenas) lugares de aplicação de um projecto educativo único construído a partir do centro, para serem (espera-se) lugares de construção de projectos educativos próprios.

A análise desta problemática leva-nos a seleccionar um conjunto de conceitos-chave e perspectivas de autores de diferentes campos de investigação que irão enquadrar teoricamente o trabalho empírico que nos propomos apresentar.

1.1 Conceito de Regulação

O conceito de regulação é passível de diferentes significados, de acordo com o contexto em que se insere. Para a sua definição recorreremos à que vê na regulação *um conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento de determinado sistema através de um processo complexo de reprodução e transformação* (Diebolt, 2001:10).

De acordo com o actor, o processo é considerado essencial à manutenção de um sistema, evitando rupturas, no fundo, numa tentativa para que, no essencial, as bases do sistema não sejam postas em causa.

Esta perspectiva inscreve-se na abordagem sistémica que Crozier e Friedberg (1977) utilizam para descrever a acção colectiva nas organizações que os autores, classificam como sistemas concretos da acção.

Diebolt (2001), apoiando-se num estudo desenvolvido por Piaget, distingue dois tipos de regulação complementares: as regulações conservadoras e as regulações transformadoras. No primeiro caso, a regulação assegura a coerência, o equilíbrio e a reprodução do sistema existente e, no segundo caso induz a mudança, interpreta os seus sentidos e as interdependências entre os diversos modos de regulação. De acordo com o autor, os dois tipos de regulação estão presentes na regulação da educação.

Na mesma linha de pensamento, Lucien Mehel (1974) reconhece a existência no interior do mesmo sistema de diferentes dispositivos de regulação, que classifica como uma “tripla regulação: uma pré-regulação e uma pós-regulação centralizadas e uma multi-regulação descentralizada que se pode chamar de co-regulação” (Barroso, 2005). O autor que, utiliza a teoria dos sistemas na análise dos fenómenos administrativo e educativo, é de opinião que:

“Nos regimes políticos centralizados, a pré-regulação estatal é privilegiada. Os regimes *burocráticos* correspondem a uma hipertrofia da pré-regulação. A desconcentração (desenvolvimento dos sub-transdutores) e a descentralização (desenvolvimento dos subseletores) tendem a desenvolver a co-regulação. Por fim, os mecanismos de pós-regulação são ilustrados por medidas conjunturais, como a adaptação do plano em curso de execução” (Mehel, 1974)

Christian Maroy e Vincent Dupriez (2000) situam-se na mesma família de análise e defendem que, ao nível dos sistemas escolares, “a regulação é resultante da articulação (ou da transacção) entre uma ou várias regulações de controlo e processos horizontais de produção de normas na organização” (p.76). Para analisar os processos de regulação existentes no sistema escolar na Bélgica, os autores utilizam uma dupla abordagem: uma abordagem estrutural e uma abordagem dinâmica. A primeira corresponde à descrição do processo institucional que envolve o “contexto ou o quadro no qual os actores se situam, quer estejam situados no centro do sistema (administração central) ou

na sua periferia (estabelecimento de ensino)”. A segunda trata-se de compreender “como se constroem as regras do jogo que orientam de maneira mais situada as condutas dos actores” (idem).

Segundo João Barroso (2005), é possível identificar diferentes formas de regulação em função da sua origem e modalidades utilizadas. Quanto à origem, referimo-nos à regulação transnacional, regulação nacional e micro-regulação local (escola) que se complementam entre si apesar de se situarem em níveis diferentes. Quanto às modalidades referimo-nos à regulação burocrática, pelo mercado e comunitária, entre outras. Neste contexto, em vez de nos referirmos à regulação, faria mais sentido falar-se em multi-regulação, dado que nos processos que asseguram o funcionamento do sistema educativo confluem vários dispositivos reguladores que interagem entre si, determinando uma relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. É neste sentido, que Barroso (2005, p.85) entende a “regulação do sistema educativo” como um sistema de regulações.

1.2 Regulação da Educação: as Políticas de Promoção da Autonomia das Escolas

De acordo com Afonso (2003) a regulação “burocrática” (exercício do poder pela autoridade, hierarquia, regulamentação formal) e a regulação “mercantil” (exercício do poder pela influência, ajustamento mútuo, carácter difuso e informal das regras e das relações) têm coexistido, em permanente tensão nas diversas áreas das políticas públicas. No entanto, nas duas últimas décadas da gestão pública, tem-se verificado nas democracias europeias, um recuo da regulação burocrática.

No sector da educação, a crise do Estado Providência e a falência do paradigma keynesiano de um Estado Social tem originado processos de reestruturação dos modos de intervenção estatal, pondo em causa as políticas tradicionais baseadas no envolvimento directo do estado na provisão do serviço público de educação. Continuando com o pensamento do autor, pretende-se recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, dando assim, primazia a mecanismos de regulação centrados no “ajustamento mútuo” resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção que caracterizam a regulação mercantil.

A partir dos anos 80, surgem na maioria dos países um conjunto alargado de reformas ao nível da administração educativa que têm como objectivo, em geral, reforçar competências e recursos dos órgãos de governo das escolas associando o reforço da sua autonomia à elaboração e execução de um projecto educativo. A noção de “projecto educativo” assumiu uma centralidade no discurso sobre as reformas educativas, constituindo um exemplo paradigmático da *contaminação* (Barroso, 2006), a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais por efeito da regulação transnacional.

Em Portugal assiste-se a uma vaga reformadora e, as noções de descentralização, autonomia, gestão centrada na escola, formação centrada na escola, integração comunitária de escola invadiram o vocabulário educacional, incluindo a retórica dos diplomas legais.

Barroso (2006), considera a “autonomia das escolas” como uma variante de um processo global de descentralização, não para o nível da administração intermédia ou local, mas para os próprios estabelecimentos de ensino. Dado que estes conceitos – autonomia e descentralização - coexistem em dois planos distintos torna-se necessário fazer a sua distinção. Na opinião de Sousa Fernandes (2005):

“A autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais directamente a capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição.” (p.59)

Esta distinção põe em evidência os planos que referimos: o da definição política e do ordenamento jurídico e administrativo relativamente ao governo das escolas, e o das dinâmicas sociais que se desenvolvem no interior da organização escola.

Sobre esta temática, Fernandes (2005: 60-61) distingue três dimensões de autonomia: “a autonomia política”, que pressupõe auto governo; a “autonomia sociológica” que pressupõe a identidade social e cultural e a partilha de interesses e recursos; a “autonomia escolar” que pressupõe um grau de iniciativa educativa, pedagógica e administrativa. Continuando com o pensamento do autor, a autonomia escolar não é o resultado de uma concessão política mas sim um processo de construção e de apropriação por parte das escolas que, assim, afirmam a sua identidade.

Segundo Afonso (1999), o conceito de autonomia surge associado ao conceito de dependência, sendo que “quanto maior for a capacidade de uma escola definir os termos das dependências com que se articula com o exterior, maior será a sua autonomia”. Referindo-se às escolas públicas, o autor apresenta quatro tipos de dependências que constituem quatro possíveis abordagens ao estudo da autonomia: dependências de natureza política, técnica e pedagógica em relação ao Estado; as dependências de natureza jurídica, administrativa e financeira que se estabelecem com os serviços da administração educativa; as dependências da escola face à comunidade e ao controlo social veiculado pela opinião pública; a dependência que resulta das relações com o mercado.

A propósito do conceito de autonomia, Barroso (2005) assinala que se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com “independência”. Neste sentido, no quadro da escola pública, a autonomia é sempre relativa e, no entender do autor, «desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de distintos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular os alunos e suas famílias); os saberes, competências e direitos profissionais dos professores». Barroso (idem) defende, ainda que, embora os normativos tenham importante significado, enquanto quadros regulamentadores da organização e acção das escolas, eles não são suficientes para «imporem a transformação das pessoas e das estruturas em direcção a práticas de decisão autónomas». Por isso, advoga que «o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino.» Com esta argumentação, o autor estabelece a diferenciação entre “autonomia decretada” e “autonomia construída” (Barroso, *ibidem*: 108-114).

Retomando as reformas ao nível da administração educativa, as políticas de promoção da autonomia das escolas devem ser entendidas não como um gesto de generosidade da administração do Estado, mas sim como uma estratégia para contornar o problema do *deficit* de governabilidade.

É neste contexto que, em Portugal surge o Projecto Educativo, cuja expressão legal foi formalizada através do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (1º regime jurídico

da autonomia das escolas). Este diploma introduz a temática do projecto educativo, relacionando-a com a própria autonomia dos estabelecimentos de ensino, à semelhança de outros países europeus, como Espanha, França, Bélgica e Países Baixos.

Contudo, na opinião de Ferreira (2005:273) este regime jurídico é “incongruente com o quadro de uma administração fortemente centralizada que ainda se mantinha na altura e se mantém até hoje”, dado que foi formulado em termos de “sugestões de actividades” e não com um “carácter de devolução de poderes às escolas”.

Posteriormente, este regulamento ganhou nova expressão legal com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (2º Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário), que define como instrumento da autonomia e da gestão das escolas, “o projecto educativo da escola”, entre outros.

1.3 Os Agrupamentos de Escolas: o Centro e a Periferia

Como já referido anteriormente, desde os finais dos anos oitenta que, em Portugal, se tem vindo a assistir a um conjunto de reformas educativas relacionadas com uma mudança do papel do Estado no governo da educação. Esta mudança anuncia a transição de um Estado que, por intermédio da burocracia governamental, desempenhava o papel de provisor e administrador directo da educação, para um Estado que, agora, tende a assumir o papel de definidor de objectivos e, sobretudo, de fomentador e gestor de mecanismos de avaliação e de prestação de contas no sector educativo. É essa macro-política de reconfiguração das funções e das responsabilidades do Estado que Barroso (2006), classifica como uma transição de projectos entre um Estado Educador e um Estado Avaliador.

Uma das políticas que ilustra esta mudança é justamente a *reconfiguração da oferta da escola pública*, a qual inclui, entre um vasto leque de medidas, a criação dos agrupamentos de escolas (Barroso et al, 2007:12).

Na origem desta iniciativa governamental está um problema a nível da rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se verifica a existência de um grande número de escolas deste nível de ensino com uma frequência inferior a 10 alunos e sem equipamentos e materiais pedagógicos adequados. Para esta realidade contribuíram vários factores, sendo de destacar a evolução demográfica das populações e a indefinição do papel das autarquias na administração da educação.

Com a publicação do Despacho Normativo nº 27/97 foram criados os primeiros agrupamentos de escolas. Este diploma previu a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de várias modalidades, mas na prática foram criados dois tipos de agrupamentos: agrupamentos horizontais e agrupamentos verticais. Não obstante a retórica expressa no normativo que preconizava a “livre iniciativa das escolas” verificou-se que a Administração, designadamente os CAE’s (Centros de Área Educativa) e as DRE’s (Direcções Regionais de Educação), influenciaram as escolas no sentido de se constituírem agrupamentos verticais (estabelecimentos de educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos), usando o poder que lhes era atribuído de homologação dos mesmos (Ferreira, 2005).

De acordo com artigo 5º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 115–A/98, de 4 de Maio) e, nos termos do Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, os agrupamentos de escolas são unidades organizacionais, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum.

No quadro deste diploma legal, os agrupamentos verticais de escolas, funcionando como unidades organizacionais ou unidades de gestão, destinam-se a dar cumprimento a três objectivos: a articulação e sequencialidade curricular do Ensino Básico, a gestão articulada de recursos e projectos e a descentralização e inserção territorial dos projectos educativos.

O Despacho nº 13 313/2003, do então, Secretário de Estado da Administração Educativa veio consolidar a obrigatoriedade da constituição dos agrupamentos, estabelecendo que todo o processo deveria estar concluído no ano lectivo de 2004-2005, com base “*numa lógica de verticalização*”. De entre várias disposições de ordem prática, o despacho define os agrupamentos como “*unidades de gestão*”, passando cada escola ou jardim de infância a assumir a nova categoria administrativa de “*subunidade de gestão*”.

De acordo com Lima (2004:27), na condução deste processo houve um “manifesto desprezo” pelos actores locais, pelas dinâmicas anteriormente desenvolvidas e pelo quadro legal vigente, dado que prevaleceu a decisão política centralizada. Assim, não obstante a abundância dos discursos da descentralização, da territorialização da

autonomia e da participação, constata-se que o Estado não descentraliza atribuições que conduzam à construção de políticas educativas locais.

Com esta nova realidade organizacional, os agrupamentos constituem um novo *locus* estratégico que está intencionalmente a romper com “a centralidade da escola nas políticas educativas, a qual passou a ter um estatuto ultraperiférico inscrito no conceito de subunidade de gestão” (Lima, 2004:42).

De acordo com o autor, a constituição dos agrupamentos de escolas resulta de lógicas centralistas e burocráticas. Num outro registo, Ferreira (2005: 304), utilizando as metáforas do “centro” e da “rede” propõe como alternativa à “lógica burocrática”, a “lógica de mediação organizacional”, que na opinião do autor passa pelo entendimento do agrupamento de escolas “à luz do modelo associativo e com inspiração na organização em rede”.

Tal como as políticas de promoção da autonomia das escolas, as políticas que conduziram à constituição dos agrupamentos de escolas constituem uma estratégia da administração do Estado, para contornar o problema de legitimidade e do *deficit* de governabilidade.

1.4 Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional

“A educação formal, provida e controlada pelo Estado em larga escala, foi possível através da criação e recriação de modalidades de organização formal da escolarização, recorrendo a processos de taylorização da instrução pública típicos das ideologias organizacionais, da modernidade e do capitalismo. A escola moderna constituiu-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas.” (Lima, 2006:17)

As comunidades científicas têm vindo a focalizar a escola como organização enquanto objecto autónomo de análise, vendo nela um território autónomo de decisão.

Nóvoa (1992:20), encara a escola como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos actores sociais em presença.

Afonso (1999), considerando a escola como uma organização, perspectiva-a a partir da acção estratégica dos seus actores, referindo que o que lhe dá consistência são “as

interacções mútuas destes actores na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas, que dão origem a uma estrutura social singular.” Assim, o autor, entende a escola como “um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou latente), de conflito e de cooperação (formal e informal). Destas interacções resulta a produção e reprodução de normas, políticas internas e relações com o exterior, de regularidades processuais, de alianças e antagonismos.

Para compreender a escola enquanto unidade social artificialmente construída, com as suas especificidades educacionais torna-se necessário recorrer a abordagens teóricas de análise das organizações. Para este propósito, em vez de realizar uma incursão pelas teorias organizacionais, propomo-nos reflectir sobre perspectivas de análise organizacional, tendo como fio condutor alguns estudos desenvolvidos por Lima (1998, 2002, 2004, 2006).

De acordo com Lima (2002), a conceptualização da escola como simultaneamente *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras, induz a necessidade de recorrer a análises multifocalizadas das organizações escolares equacionando o estudo, quer do *plano das orientações para a acção*, quer do *plano da acção*. No sentido amplo, poderemos reconhecer numa organização um conjunto de elementos: a estrutura, as pessoas, os objectivos, a tecnologia ou o modo de agir, a cultura e o ambiente onde se insere e com o qual interage. Na organização escola, como em qualquer outra, as pessoas interagem socialmente e, os actores escolares não cumprem apenas as regras estabelecidas pela hierarquia. Como nota Lima (2002:33), estes actores “não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”. Estas novas regras podem ultrapassar a força jurídica das primeiras, através da prática *de infidelidades normativas* Lima (2002), através da produção de micropolíticas (Ball, 1987), ou, ainda, através de lógicas de acção (Bacharach & Mundell, 1999).

Neste contexto, Lima (2006, 2002) propõe que o estudo da organização escola se faça a partir de duas ferramentas teóricas: os *modelos analíticos/interpretativos* e os *modelos normativistas/pragmáticos*. Na opinião do autor, a necessidade de recorrer a estas duas ferramentas advém da polissemia da palavra *organização*, e especialmente da sua dualidade conceptual. Assim, numa primeira acepção, a “organização” (forma substantiva) pode entender-se como a entidade (*organization*); numa segunda acepção,

o vocábulo organização pode entender-se como a acção de organizar (*organizing*) remetendo para o verbo “organizar”.

Os modelos analíticos derivam das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações e, fornecem os referenciais de análise que permitem apreender a escola como organização e analisar os seus modos de organização e acção. Os modelos analíticos são construções teóricas e, têm surgido na literatura sob diversas designações como por exemplo, os modelos *formais ou racionais*, de *sistema social*, *políticos*, *culturais*, *subjectivos*, de *ambiguidade* ou de *anarquia organizada*, e *institucionais*.

Em associação a estes e a outros modelos, surgem imagens e metáforas: a escola como *burocracia*, como *arena política*, como *anarquia organizada*, como *sistema debilmente articulado*, como *cultura* etc. A obra de Gareth Morgan (1986) é uma referência na análise organizacional a partir de metáforas. O autor interpreta as organizações a partir de metáforas, comparando-as a imagens e, defende que estas podem suceder-se ou coexistir. A abordagem apresentada nesta obra deixa claro que, as organizações são complexas, ambíguas e repletas de paradoxos. Assim, o autor defende que o verdadeiro desafio será aprender a lidar com esta complexidade.

Os modelos normativistas são conceptualizados como conjuntos de estruturas, regras e acções, produzidas em diferentes níveis e por instâncias distintas e integram a análise enquanto objectos de estudo. São também construções teóricas que adoptam definições normativas da realidade e orientações que presidem à acção. Propõem soluções, fundamentam decisões e escolhas organizacionais, criando quadros de racionalidade. Na literatura surgem outras designações que podem ser associadas aos modelos normativistas, como é o caso das teorias organizacionais, escolas de administração e sistemas de gestão.

São exemplos de modelos normativistas: o Pensamento Tayloriano, o Desenvolvimento Organizacional, a Gestão por Objectivos, o Planeamento Estratégico, a Escola das Relações Humanas e a Teoria da Contingência, entre outros. É possível reconhecer a influência destes modelos quer nas políticas educativas, quer em certas reformas do ensino ou na legislação escolar, como por exemplo a apologia das “escolas eficazes”, da “gestão centrada na escola” da “organização aprendente” e o recurso à avaliação externa da escola e aos “ranking” de escolas.

No sector da educação, como nos restantes sectores, pode conhecer-se a acção política da administração central através da produção legislativa, nomeadamente os

diplomas considerados estruturantes, os quais apresentam uma racionalidade técnico-burocrática. Neste sentido, está implícito um “*modelo organizacional*” de escola que é contrário ao carácter plural contido na expressão “modelos organizacionais”. Um modelo organizacional de escola pública assim definido é similar a um protótipo, pronto a ser replicado. É a versão do que *deve ser*, em que as estruturas são pré-definidas, antecedem a acção e espera-se que sejam reproduzidas em conformidade, Lima (2002). Contudo, quando se estuda a realidade das escolas a partir da diversidade de orientações, de práticas em contexto e de actores, observa-se que a acção organizacional ocorre numa pluralidade que ultrapassa largamente o definido nas disposições legais. É neste contexto, que Friedberg (1993:19), apela para a necessidade de se atribuir prioridade ao estudo da acção e dos processos de organização de “contextos empíricos de acção”, e não ao estudo das estruturas ou dos actores.

É também neste quadro que Lima (2002:45), defende que o estudo da acção pedagógica organizada deve compreender “a análise dos modelos organizacionais de *orientação para a acção* e dos modelos organizacionais *praticados ou em acção*”. Trata-se de uma distinção apenas analítica. No primeiro caso, encontram-se as regras para a acção (formais e não formais) e, no segundo caso as regras realmente prosseguidas.

De acordo com esta concepção, a sociologia das organizações educativas direcciona-se para a organização em acção: organização enquanto unidade social e enquanto acção social, Lima (2006).

Com a reflexão realizada questionámos a “Escola” como organização, o que nos leva a equacionar a questão do “Agrupamento de Escolas” como organização.

Como já referido anteriormente, o Despacho nº 13 313/2003, de 8 de Julho, veio clarificar a natureza jurídico-administrativa dos agrupamentos de escolas, definindo-os como “*unidades de gestão*”, passando cada escola ou jardim-de-infância a assumir a nova categoria administrativa de “*subunidade de gestão*”. Assim, a centralidade dos agrupamentos nas políticas educativas está a romper com a centralidade da escola, o que torna a problemática da análise organizacional mais complexa.

Concorrem para esta complexidade, vários factores dos quais salientamos: o já referido *jogo* dos actores caracterizado por Michel Crozier e Erhard Friedberg (1995:158), como “acção estratégica” através da qual defendem os seus interesses criando ou aproveitando zonas de incerteza na organização; a “identidade” de cada escola e a “especificidade/identidade” de cada nível de ensino.

Pensamos que o debate de ideias em relação a esta nova realidade organizacional está em construção no seio das comunidades científicas.

1.5 Conceitos de Política Pública e de Instrumento de Acção Pública

A *política* é um termo abrangente que pode ter várias acepções. Começaremos pela distinção clássica entre *policy* (uma política pública como programa de acção) e *politics* (a política em geral).

Numa perspectiva generalista, as políticas públicas são entendidas como “intervenções de uma autoridade investida de ‘poder público’ e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou do território” (Thoenig, 2004:326). De acordo com o autor, “estas intervenções podem assumir três formas: veiculam conteúdos, traduzem-se por prestações de serviços e gerem efeitos”.

Numa acepção ampla, as políticas públicas não se restringem à intervenção governamental, constroem-se pela intervenção dos actores que participam na definição e na interpretação das acções que surgem no espaço público e na definição do bem comum em torno do qual aquelas acções devem ser ocorrer e ser coordenadas (van Zanten, 2004).

Nesta linha de pensamento, as políticas públicas inscrevem-se, na esfera da acção pública, a qual remete para resultados da aplicação concreta, envolvendo não somente as instituições como também os actores locais e as suas representações, assim como os contextos terminais em que ocorrem e o tipo de soluções escolhidas para a sua efectivação prática (Commaille, 2004).

Numa perspectiva cognitivista, Muller (2004:372) afirma que as políticas não são apenas lugares de resolução de problemas, mas lugares em que uma determinada sociedade constrói a sua relação com o mundo, num processo onde utiliza as suas representações para compreender o real e agir sobre ele. Assim, os objectivos das políticas são indissociáveis da sua problematização, ou seja, são indissociáveis da representação do problema, das suas consequências e das soluções concebidas para a sua resolução. Trata-se de um processo cognitivo e um processo prescritivo, que o autor exemplifica do seguinte modo:

“as políticas públicas servem simultaneamente para construir as interpretações do real (*porque é que o emprego persiste?*) e para definir os modelos normativos de acção (*é necessário tornar o trabalho mais flexível*). Esta construção de sentido do mundo passa, portanto, ao mesmo

tempo pela produção de interpretações causais (*se o desemprego aumenta, é porque as empresas não são competitivas no contexto da globalização*) e de interpretações normativas (*para reforçar a competitividade das empresas é preciso aumentar a flexibilidade do trabalho*)” (Muller, 2000:8)

A análise das políticas públicas tem constituído uma nova entrada para a sociologia política e para a compreensão da natureza e acção do Estado e, alguns autores deslocam a sua investigação para a esfera da análise da acção pública. Como nota Muller (2004 b) a este propósito, o que caracteriza a análise das políticas públicas é a dupla herança que lhe permite um olhar crítico sobre a coisa pública, sobre a acção da administração e das elites em geral e o propósito de integrar a dimensão política na análise das organizações governamentais.

Identificar uma política pública é um processo complexo. Como já vimos anteriormente, numa perspectiva generalista, as políticas públicas são apresentadas sob a forma de um programa de acção governamental num sector da sociedade ou num espaço geográfico. Contudo, torna-se problemático reconhecer a sua presença. Para o efeito, Meny e Thoening (1989) citados por Muller (2004b:22), estabeleceram um conjunto de cinco elementos que podem fundamentar a existência de uma política pública. A saber:

- Uma política é constituída por um conjunto de medidas concretas que formam a *substância* de uma política;
- Integra *decisões* de natureza mais ou menos autoritária. Quer seja explícita ou simplesmente latente, a coerção está sempre presente;
- Uma política inscreve-se num *quadro geral de acção*, o que permite distinguir (em princípio) uma política pura de simples medidas isoladas;
- Uma política pública tem um *público* (ou públicos), i.e., indivíduos grupos ou organizações cuja situação é afectada pela política pública;
- Uma política define obrigatoriamente *metas* ou *objectivos* a atingir.

Esta abordagem levanta um problema: o quadro geral de acção deve ser concebido *a priori* ou deve ser construído *a posteriori* pelo investigador? Na opinião de Muller (2004b), a existência deste quadro não é revelada *a priori*, devendo ser sempre objecto de pesquisa. De acordo com este ponto de vista, uma política não é um *dado* observável, mas sim um ***construto*** da pesquisa (sublinhado nosso).

A partir daqueles pressupostos foi desenvolvida por diversos autores, uma grelha de análise de políticas públicas sob a forma de sequências de acção mais ou menos ordenadas, que de acordo com Muller (2004b), tornou-se conhecida através dos trabalhos de Charles O. Jones.⁵ A utilização desta grelha de análise tem apresentado constrangimentos ao nível da identificação das acções e da sua sequência, o que provoca enviesamentos na pesquisa.

É do domínio comum, que na origem de uma política pública encontra-se um problema para resolver, não se conhecendo *a priori* as razões que levam um problema social a tornar-se objecto de uma política, isto é, a fazer parte da agenda.

Diferentes linhas de investigação demonstram que as políticas públicas constituem um veículo através do qual, as sociedades modernas definem a percepção dos problemas com que têm de interagir, assim como os modos de os resolver, o que nos conduz à perspectiva cognitivista apresentada por Muller, a que já nos referimos anteriormente. Assim, de acordo com o autor, elaborar uma política pública consiste, em primeiro lugar construir uma representação, uma imagem da realidade sobre a qual se pretende intervir.

É em *referência* a esta imagem cognitiva que os actores organizam a sua percepção do problema, confrontando as suas soluções e definindo os seus propósitos de acção: a esta visão do mundo chama-se o *referencial* de uma política” (Muller, 2004a:373; 2004b:62). O processo de construção de um referencial corresponde a um duplo mecanismo: uma operação de *descodificação* do real a fim de diminuir a sua opacidade e uma operação de *recodificação* do real para determinar um programa de acção pública”. (Muller, 2004b:62).

Em síntese, o que está em evidência nos quadros teóricos estruturados, quer por van Zanten, quer por Muller, é a vertente construtivista das políticas públicas, razão pela qual não é possível perceber o seu sentido a partir do exterior. Para este propósito é indispensável analisar as estratégias dos diferentes actores sociais, os recursos que utilizam e os contextos de acção.

Na opinião de Barroso (2006), a análise das políticas públicas, para além da sua relação com a teoria da regulação, aparece associada ao campo que tem vindo a ser designado como uma “sociologia política da acção pública”. O autor destaca duas

⁵ Ch. O. Jones, *An Introduction to the Study of Public Policy*, Belmont, Duxbury Press, 1970.

abordagens fundamentais que se complementam: a necessidade de apreender o Estado pela sua acção; a necessidade de apreender a acção do Estado através dos seus instrumentos.

Em relação à primeira abordagem, ela emerge do facto de a análise das políticas públicas, adoptar um conjunto de conceitos da esfera da sociologia das organizações (actor, poder, estratégia, etc.) que permitem abrir a “caixa negra” do Estado (Muller, 2004b:62) para entender as suas decisões e o seu funcionamento.

Em relação à segunda abordagem, ela deriva do facto, como notam Lascoumes e Le Galés (2004:12), de a acção pública ser entendida como “um espaço sociopolítico construído quer por técnicas e instrumentos quer por finalidades, conteúdos e projectos de actor”. Como referem os autores “um instrumento de acção pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e significados de que é portador”, (idem, p.13). Neste sentido, os instrumentos configuram uma forma de regulação. Continuando com Lascoumes e Le Galés, os autores defendem que os “instrumentos não são neutros e produzem efeitos específicos, independentes dos objectivos visados, que estruturam, segundo a sua própria, a acção pública” (idem, p. 29).

Neste contexto, o Projecto Educativo deve ser entendido como um instrumento de acção pública. A “obrigação” das escolas elaborarem um projecto pode permitir aumentar o controlo da Administração sobre o estabelecimento de ensino. Como nota Obin (1993:90), a obrigatoriedade das escolas elaborarem e tornarem público um projecto, permite, “substituir o que é implícito e dificilmente verificável, pelo explícito e controlável”.

1.6 Projecto de Escola: Um conceito por Clarificar

Antes de se realizar o debate de ideias em torno do projecto educativo, torna-se necessário fazer uma abordagem prévia ao estatuto conceptual de projecto.

Numa perspectiva genérica, Boutinet (1996), a partir de uma abordagem antropológica, define o projecto como um conceito fluido que remete para referentes muito diversos, que funciona em diferentes conjuntos culturais constituindo-se como um indicador da condição humana quando esta se preocupa por “*fazer advir*”.

Numa perspectiva mais construtivista, o autor considera que, nas sociedades modernas, a ideia de projecto tornou-se inseparável da nossa visão sobre a acção e do seu sentido, quer esta seja individual ou colectiva. O “projecto” assume uma conotação positiva e instituiu-se como um ritual para clarificar a acção a prosseguir, mudança a operar.

Continuando com Boutinet, no campo operatório o autor apresenta a seguinte tipologia de projectos: o projecto arquitectural, o projecto pedagógico e o projecto tecnológico. Na problemática em análise, interessa-nos os dois últimos, para os quais o autor inventariou figuras ilustrativas, das quais destacamos o projecto de estabelecimento e o projecto de empresa.

O projecto de estabelecimento concretiza-se em projectos pedagógicos/projectos de acção onde confluem jogos de poder e contrapoder que conduzem a uma gestão permanente de acção projectada. O projecto de empresa é considerado como a expressão de uma vontade partilhada desenvolvendo uma lógica semelhante ao projecto de estabelecimento, podendo-se falar em termos globais de *projecto organizacional*.

Como nota Touraine (1973), no projecto organizacional tem-se consciência de pertencer à organização concebida como mediadora entre o indivíduo e o sujeito histórico. É um nível de participação mais elevado que transforma o actor individual em actor social.

Neste alinhamento de argumentos, o *projecto de escola* (preferimos esta expressão à de *projecto educativo* porque transmite a ideia de um projecto global que orienta a organização) pode ser entendido como o *projecto organizacional*.

O que é um projecto educativo de escola? Uma das dificuldades de interpretação de um processo de inovação que se corporiza num termo ou conceito (como é o caso do *projecto educativo*) reside na sua polissemia. A vasta literatura que existe sobre o tema é um indicador da necessidade de se proceder a uma clarificação do que se pretende significar (do ponto de vista teórico, legal e prático) com a afirmação de que as escolas deverão fazer um *projecto educativo*. E, o que é um projecto educativo de agrupamento de escolas? Como já referimos, em nosso entender, o debate de ideias sobre este último conceito ainda está em construção no seio das comunidades científicas. Assim, iremos apresentar perspectivas de diferentes autores sobre o conceito projecto educativo de escola, partindo do pressuposto que, este poderá ser o ponto de partida para a construção do conceito de projecto de agrupamento.

Thurler (2000), considera que a capacidade que uma escola tem para se projectar no futuro é um indicador de inovação e faz a distinção entre *projecto educativo* e *projecto de estabelecimento* (p.131). A autora entende o projecto educativo, como o *projecto visado*, como orientação global. Se ele existe e, se beneficia da adesão dos professores, torna-se uma referência para a acção pedagógica e um *input* para o projecto de estabelecimento. A decisão de centrar os processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências dos alunos é um projecto educativo. Ter como orientação um percurso para uma escola não selectiva, em que a aprendizagem da solidariedade e da cidadania é mais importante do que a competitividade e a acumulação de saberes disciplinares, é outro exemplo de projecto educativo.

A autora considera que o projecto de estabelecimento está mais perto de um programa de acção, que compromete o “*actor colectivo*”, entendido este como o conjunto de professores que trabalham numa “*escola*” a qual é considerada como uma “*pessoa moral*” em certos sistemas educativos.

Na opinião da autora, um projecto educativo ao qual os professores verdadeiramente aderem, induz uma dinâmica de projecto à escala da escola, o que classifica como “*um projecto de estabelecimento como programa de acção*” (Thurler 2000, p. 132).

Obin (1993: 89), entende o projecto de estabelecimento de ensino como “um dispositivo (...) que visa introduzir no estabelecimento rupturas, por referência ao funcionamento anterior e propiciar-lhes capacidades de coerência, a fim de originar, de coordenar e de organizar um processo de evolução”. O autor valoriza a vertente operatória do projecto, que no seu entender, irá permitir a construção de um referencial constituído por rupturas e coerências.

O autor situa as rupturas em quatro campos conceptuais: pedagógico e educativo, da gestão, da política e organizacional. As coerências são associadas às imagens de interacção entre sistemas, de articulação harmoniosa entre as partes constitutivas, de transição e de movimento, imagens essas que traduzem *o campo curricular*.

Entre nós, Macedo (1993:119), entende o projecto de escola como “projecto organizacional que traduz as preferências da comunidade educativa e assegura a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da acção colectiva da escola”. A autora enfatiza o papel do PEE na definição da política da escola, ao afirmar que “traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construída na gestão de tensões positivas entre princípios e

normas nacionais, objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento de cada escola” (p.133).

Para Fontoura (2000:250), o projecto de escola “estabelece valores e define (...) uma filosofia e uma política educativa, (...) traça as linhas gerais de actuação e intervenção na escola, podendo (...) assumir opções de fundo, quanto ao sentido a dar às práticas da escola para o futuro”. A autora acentua a dimensão política do projecto educativo ao entender que “é um elemento estruturante que irá reflectir a capacidade dos actores para fazerem com que os princípios, as normas gerais e o currículo, instituídos a nível nacional, sejam válidos e tenham aplicação em contextos particulares” (opus cit, p.151). Neste sentido, a obrigatoriedade de elaborar um projecto educativo coloca os actores no debate político em torno do modelo que mais se adequa aos seus interesses. A autora realça, ainda, o esforço realizado pela escola na elaboração de um documento que defina a política da escola, evidenciando a capacidade dos actores em operar rupturas, capazes de mudar as políticas escolares.

Costa (2003:53), refere-se ao projecto educativo como o documento que “apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Barroso (2005:126-127) entende o projecto educativo 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. Enquanto processo, apresenta uma dimensão de “*construção social*” e, enquanto produto, um “*processo de planeamento*”. Nesta perspectiva, o projecto de escola é um documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências, e funções que lhe estão atribuídas. Os conteúdos que integram o projecto estão delimitados pela natureza e pela especificidade do acto educativo, organizado numa instituição própria que é a escola.

Em Portugal, a referência ao projecto educativo tem-se mantido através dos normativos legais e, dada a vigência da maioria dos projectos analisados (2005-2008), vamos tomar como referência a expressão que se encontra definida no “Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e

dos Estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, alterado pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril.

Projecto Educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Esta formulação legal não explicita de uma forma objectiva quer o conteúdo do projecto educativo, quer as partilhas de poder, bem como as obrigações e os recursos que ele implica, o que tem dado origem à existência de ambiguidades.

Na opinião de Barroso (2005), a promoção do “projecto educativo” tem aparecido, em diversos países, no contexto de políticas de sentido diverso: como forma de controlo das escolas; como forma de normatização e racionalização da sua gestão; ou, paradoxalmente, como forma de mobilização da autonomia da escola, desenvolvimento da sua democracia interna e reforço do seu papel cívico e comunitário. Continuando com o pensamento do autor, no primeiro caso, a “obrigação” das escolas elaborarem um projecto pode permitir aumentar o controlo da Administração sobre o estabelecimento de ensino. Neste sentido, o projecto de escola aparece associado às preocupações de eficácia, eficiência, qualidade e avaliação, com que os governos pretendem garantir a produtividade do sistema educativo.

No segundo caso, a elaboração de um projecto insere-se na lógica de normatização e racionalização da gestão escolar, através da utilização de um conjunto complexo de técnicas e receitas. Os que se situam nesta perspectiva, advogam que o projecto educativo permite diminuir o carácter intuitivo e “pouco profissional” da gestão escolar, obrigando a seguir uma hierarquia de procedimentos pré-determinados.

No terceiro caso, o projecto pode ter um efeito oposto, permitindo aumentar a autonomia da escola, a sua democracia interna e a construção de um bem-comum local. Para os que defendem esta aceção, o projecto educativo pressupõe uma repartição de poderes entre o centro e a periferia do sistema educativo implicando a participação da comunidade educativa na definição e controlo social da escola e na definição de uma política educativa local.

Na perspectiva de Barroso (ibidem), para ultrapassar estas ambiguidades, é preciso retirar ao “projecto educativo” o seu carácter de inovação marginal, de receita

milagrosa, tornando-se necessário falar da dimensão política e de gestão que ele pressupõe e implica.

Retomamos o conceito de escola adoptado por Afonso (1999), que a perspectiva como “um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou latente), de conflito e de cooperação (formal e informal). Destas interações resulta a produção e reprodução de normas, políticas internas e relações com o exterior, de regularidades processuais, de alianças e antagonismos.

É desta amálgama que se constitui a identidade e a cultura organizacional da escola e, em consequência, de um agrupamento de escolas, o que se vai reflectir na construção do projecto educativo, enquanto espaço de produção da política escolar.

2. Material Empírico

No âmbito da problemática definida, recordamos alguns estudos pioneiros sobre projectos educativos feitos em Portugal.

Barroso (1992), realizou um estudo exploratório sobre 18 “planos anuais” para escolas C+S e secundárias da região de Lisboa e identificou o projecto “mosaico”, da tipologia definida por M.H. Broch e F. Cros (1989, p. 33), correspondentes aos projectos de escola, constituídos por projectos pedagógicos ou educativos sem ligação entre si.

Macedo (1993), com o objectivo de contribuir para a análise dos processos e procedimentos utilizados na construção do Projecto Educativo de Escola (PEE), tendo em vista a compreensão da relação existente entre a lógica de funcionamento expressa no projecto e a lógica de funcionamento da escola, realizou um estudo de caso sobre o processo de construção do PEE de duas escolas EB2,3. Dadas as características do estudo, a autora não chegou a generalizações, mas tendo presente a análise interpretativa dos dados recolhidos, salientou alguns aspectos que considerou importantes para a compreensão da problemática de construção do PEE. Considerou que nos dois casos, apesar de corresponderem a concepções de projecto diferentes, os dois P.E.E tinham implicações na dinâmica das escolas.

Fontoura (1999), no âmbito da sua tese de doutoramento, apresentada na Universidade Clássica de Lisboa, teve como objecto de estudo o projecto educativo de escola. A partir da análise de 53 projectos educativos elaborados, entre 1991-1994, nas

escolas com 3º ciclo do ensino básico, da Área Metropolitana de Lisboa, a autora pretendeu, “em primeiro lugar perceber o impacto das medidas da Administração Central e a natureza da resposta dos actores, traduzida em formas e conteúdos, características e tendências dos projectos”. (Fontoura, 2006). Mas, pretendeu, também, identificar o processo desenvolvido para a sua elaboração e concretização em contexto. Assim, após a análise dos documentos, a autora continuou a investigação *in loco*, em três escolas para poder estabelecer uma relação entre os projectos elaborados e os respectivos contextos. A autora definiu como objectivos os seguintes:

- “Caracterizar os projectos educativos por referência ao quadro de valores e experiências que lhe deram origem, aos tempos e às fases de construção, aos espaços, aos intervenientes, às intencionalidades e às áreas a cooptar, às prioridades estabelecidas e às estratégias definidas;
- Identificar tendências e, se possível, definir uma tipologia dos projectos educativos realizados, a partir da identificação de entidades similares;
- Identificar as marcas dos factores contextuais predominantes que acompanham o processo de apreensão e apropriação da estrutura, em ordem à construção do projecto educativo de escola;
- Identificar os fundamentos dos comportamentos que se manifestam na elaboração do documento;
- Identificar a função do PEE na gestão curricular, tanto numa dimensão substantiva, como numa dimensão processual”.

A autora apresenta um conjunto de conclusões e reflexões finais que situa em três dimensões: a cultura, as questões políticas e a gestão curricular. Concluído o estudo, a autora entende “que, o projecto educativo lançou um forte desafio aos actores, mas não conseguiu, por enquanto, levar à construção, nas escolas, de uma política curricular distinta e original” (Fontoura, 1999:4).

Berta Jeanne (2007), no âmbito da sua tese de mestrado, realizou um estudo de caso, em que procurou interpretar o significado político do processo de construção do PEE de um Agrupamento de Escolas. No resumo da sua tese, a autora afirma “os dados apresentados evidenciaram as dificuldades de elaboração do projecto educativo, traduzindo-se no cumprimento de uma imposição decretada, onde os actores locais não se sentem verdadeiramente implicados”.

Interessa-nos, ainda, referir o estudo realizado por Devineau (1994) sobre o projecto educativo de escola (*projet d'établissement*). Tendo como objectivos principais verificar, por um lado, se era possível identificar os estabelecimentos de ensino pelo seu projecto e, por outro lado, se esses projectos conduziam a resultados escolares diferentes, a autora analisou 125 projectos de escola, em França. Para além da produção escrita manifesta nos projectos, a investigação incidiu também sobre as decisões relativas à orientação dos alunos, considerando a autora que estes dois eixos de análise são indicadores da política das escolas. O eixo da investigação sobre a orientação, envolveu uma amostra de 6570 alunos que frequentaram as referidas escolas (*collège*) ao longo dos primeiros três anos deste ciclo de estudos (*sixième, cinquième e quatrième*).

A partir de uma análise factorial de correspondência que permite estabelecer redes de correlações entre variáveis, a autora criou uma tipologia de discursos presentes nos projectos educativos e concluiu que estes não são produto de uma imaginação, existindo uma correlação entre as estratégias neles preconizadas e os resultados escolares dos alunos.

Capítulo III - DESENHO METODOLÓGICO

1. As Opções e os Procedimentos Metodológicos

Definido o que queremos pesquisar e o quadro teórico que consideramos pertinente mobilizar, urge delinear a estratégia metodológica que permita obter respostas à questão formulada, a qual recordamos:

O Projecto Educativo de Agrupamento define uma política escolar?

A estratégia metodológica desenvolvida assentou numa abordagem que se situa num *continuum* entre o qualitativo e o quantitativo em regime de complementaridade. Dito de outro modo, a abordagem é qualitativa com recurso a técnicas estatísticas que contribuem para a interpretação dos dados.

De acordo com Bogdan & Bilken (1994), a abordagem qualitativa concentra-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados.

O *design* da pesquisa centrou-se na interpretação do discurso manifesto nos documentos PE, a partir de uma estrutura analítica que construímos no decorrer do processo de investigação, ou seja, a construção da estrutura é uma das etapas da própria investigação. A pesquisa desenvolveu-se em torno de um estudo extensivo, em pequena escala, realizado na Área Metropolitana de Lisboa. Pensamos que esta, é a estratégia mais adequada uma vez que, a finalidade de um estudo extensivo consiste na “análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo, e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade” (Afonso, 2005).

Definida a estratégia, importa dotá-la de técnicas de recolha dos dados que melhor se adequem aos propósitos da investigação. Assim, e não obstante a existência de vozes discordantes em torno das pesquisas que integram apenas uma técnica de recolha de dados, optámos por utilizar unicamente a técnica de pesquisa documental. Esta opção é intrínseca à própria escolha do estudo em causa, uma vez que optámos por estudar o PE enquanto produto, sem menosprezar a dimensão do processo.

O trabalho empírico centrou-se na análise documental dos projectos educativos colocados *online* nos *web sites* dos Agrupamentos de Escolas que integram a AML.

A pesquisa arquivística ou documental consiste na utilização existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação. Como nota Lee (2003), “uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados reside no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem não *reactiva* em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa da informação a partir dos sujeitos investigados evitando problemas causados pela presença do investigador”.

Quanto à natureza dos documentos a investigar, o projecto educativo situa-se na categoria de documentos oficiais. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), estes materiais, oriundos da escola enquanto organização, têm sido encarados por muitos investigadores como muito subjectivos, representando enviesamentos dos seus autores, tendo sido excluídos da categoria de “dados”. No entanto, os citados autores defendem que os investigadores qualitativos vêm interesse neste tipo de documentos porque permitem compreender como a escola é definida por várias pessoas conduzindo a uma “perspectiva oficial” da mesma.

Os dados recolhidos dos documentos são qualitativos e, como refere Lee (2003:16), evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes mudam o seu comportamento”.

A análise de conteúdo dos documentos obedeceu ao descrito na literatura (Bardin, 2007). Como salienta o autor, a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). O dispositivo de análise foi construído à medida que os dados foram sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo.

Para dar resposta à questão de partida - investigar a existência de uma política escolar expressa no documento projecto de agrupamento - os dados foram organizados num registo interpretativo, isto é, o tratamento da informação focalizou-se na construção do significado conduzindo à produção de um texto argumentativo que atribui sentido ao discurso manifesto. Na opinião de Afonso (2005), a utilização do raciocínio

indutivo, saltando da análise dos dados para a inferência constitui o principal instrumento retórico do texto interpretativo.

Para tratar o material é necessário codificá-lo. A organização da codificação compreende três escolhas: escolha das unidades, escolha das regras de contagem e escolha das categorias (Bardin, 2007). A unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. De acordo com o autor, executam-se recortes a nível semântico, o “tema”, por exemplo, enquanto outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a “palavra” ou a “frase”.

No nosso estudo, utilizámos como unidade de registo o tema, que Berelson (1952), define como:

“uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência, da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares”.

Como já referimos anteriormente, a nossa estratégia metodológica assentou numa abordagem qualitativa com recurso a técnicas estatísticas. Assim, no decorrer da investigação foi necessário efectuar a transposição de informação qualitativa para um formato quantitativo que nos permitiu a aplicação destas técnicas. Como nota Murteira (1993:1), “a estatística é um repositório de instrumentos adequados para recolher, explorar e descrever, interpretar conjuntos de dados numéricos”.

Para observar como os projectos educativos se situam face ao problema de investigação, construímos uma estrutura analítica que apresentaremos em detalhe mais tarde. Esta estrutura integra um conjunto de mega categorias (ou domínios), categorias e subcategorias de análise que, na análise estatística, são as nossas variáveis. São variáveis qualitativas dado que a escala de medida apenas indica a sua presença em categorias de classificação discreta exaustivas e mutuamente exclusivas (Maroco, 2007).

Para transpor esta informação qualitativa para um formato quantitativo, criámos instrumentos de trabalho em que a presença ou ausência das variáveis (conjunto dos elementos da estrutura de análise) passou a ser pontuado com o valor um (1) ou zero (0). Recolhidas as presenças/ausências das variáveis, passámos à sua quantificação calculando a percentagem de referência de cada uma delas, com as quais construímos

agregados no sistema de categorização. Assim, o agregado das percentagens de uma subcategoria corresponde à percentagem da respectiva categoria. O agregado das percentagens de uma categoria corresponde à percentagem do respectivo domínio de análise.

Numa perspectiva ampla, a análise estatística teve como objectivo investigar relações não só entre os projectos e a estrutura analítica, mas também entre os elementos da própria estrutura, tendo sido realizada com o recurso ao *software* SPSS⁶.

Interessou-nos caracterizar quantitativamente, com algumas estatísticas descritivas (frequências absolutas e relativas), o discurso expresso nos projectos em relação à estrutura analítica (no seu todo) e, em relação a cada um dos domínios separadamente.

Para analisar a existência de inter-relações entre os domínios que integram a estrutura analítica recorreremos a medidas de associação que quantificam a intensidade e a direcção entre duas ou mais variáveis, nomeadamente ao cálculo do coeficiente de correlação de Spearman, que é “uma medida de associação não-paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais (Maroco, 2007:43)”.

2. Recolha e Organização dos Dados Empíricos

Os municípios da Área Metropolitana de Lisboa são dezoito e neles estão localizados 158 Agrupamentos Verticais de Escolas. Nessa medida, a potencial população que pretendíamos estudar era de 158 projectos educativos, tendo em consideração que tínhamos como objectivo analisar os projectos educativos colocados *on-line* nos *web sites* desses Agrupamentos. Assim, para a constituição do *corpus* documental procedemos do modo que descrevemos a seguir.

A partir da informação constante do mapa anexo à Portaria nº 127-A/2007, de 25 de Janeiro, que apresenta a reorganização da rede de escolas públicas, constituímos um quadro por concelho, com a composição dos agrupamentos. Foi atribuído um código alfanumérico (para futuras identificações) a cada agrupamento, em que as letras identificam o concelho e, o número traduz o número de ordem do agrupamento no respectivo concelho. Cada quadro, tem três grandes colunas: a primeira com o código do agrupamento, a segunda com a tipologia das escolas sede e das escolas associadas, e a terceira destina-se a assinalar com X a presença de projecto *online*.

⁶ SPSS(Statistical Package for the Social Sciences)

A tipologia dos estabelecimentos de educação ou ensino apresenta a designação expressa na figura 1.

Figura 1: Tipologia dos Estabelecimentos de Educação ou Ensino

| Tipologia | Designação |
|-----------|--|
| Jl | Jardim de Infância |
| EB1/Jl | Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Integrado |
| EB1 | Escola Básica do 1º Ciclo |
| EB1/Jl | Escola Básica Integrada com Jardim de Infância |
| EB2 | Escola Básica do 2º Ciclo |
| EB2,3 | Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos |
| ES/2,3 | Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos |

Fonte: Decreto-Lei nº 299/2007, de 22 de Agosto

Para ilustrar o descrito, e tornar claro o processo, organizámos 19 quadros, um por cada um dos 18 concelhos que integram a A.M.L, e um quadro de síntese. Assim, temos:

Figura 2: Concelho de Alcochete - Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB1/Jl | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/Jl | Jl | |
| Ac1 | 1 | - | - | 3 | - | - | - |
| Total n=1 | | | | | | | Total n=0 (0 %) |

Neste concelho está localizado apenas um agrupamento (1) o qual não tinha o projecto *online*.

Figura 3: Concelho de Almada - Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI/JI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | JJ | |
| A11 | - | 1 | - | 3 | 1 | - | - |
| A12 | 1 | - | - | 1 | 1 | - | - |
| A13 | - | 1 | - | 3 | 2 | - | - |
| A14 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | - |
| A15 | 1 | - | - | 1 | - | - | - |
| A16 | - | 1 | - | 2 | 5 | - | X |
| A17 | - | 1 | - | 3 | 2 | - | X |
| A18 | - | 1 | - | 3 | 4 | 1 | - |
| A19 | 1 | 1 | - | - | 1 | - | - |
| A110 | - | - | 1 | 3 | - | - | - |
| A111 | - | 1 | - | 2 | | 2 | - |
| A112 | - | - | 1 | - | 3 | - | - |
| Total n=12 | | | | | | | Total n=2 (17 %) |

Da população considerada, doze agrupamentos (12), existiam dois projectos *online*.

Figura 4: Concelho da Amadora – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos Online |
|----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|-----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Ar1 | - | 1 | - | 2 | 2 | - | X |
| Ar2 | - | 1 | - | - | 3 | - | - |
| Ar3 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - |
| Ar4 | - | 1 | - | 1 | 2 | 1 | - |
| Ar5 | - | 1 | - | 1 | 3 | 1 | - |
| Ar6 | - | 1 | - | - | 2 | - | - |
| Ar7 | - | 1 | - | - | 3 | - | X |
| Ar8 | - | 1 | - | 1 | - | 2 | |
| Ar9 | - | 1 | - | 2 | - | 1 | X |
| Ar10 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | - |
| Ar11 | - | 1 | - | - | 2 | 1 | X |
| Total n=11 | | | | | | | Total n=4 (36 %) |

Da população considerada, onze agrupamentos (11), existiam quatro (4) projectos *online*.

Figura 5: Concelho do Barreiro – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos Online |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI/JI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Br1 | - | 1 | - | 3 | - | - | - |
| Br2 | - | 1 | - | 4 | 1 | 2 | - |
| Br3 | - | 1 | - | 2 | - | - | X |
| Br4 | - | 1 | - | - | 1 | - | - |
| Br5 | - | 1 | - | 3 | 1 | 1 | - |
| Br6 | - | - | 1 | 2 | 3 | 2 | X |
| Total n=6 | | | | | | | Total n=2 (33%) |

Da população considerada, seis agrupamentos (6), existiam dois (2) projectos *online*.

Figura 6: Concelho de Cascais – Agrupamentos

| Agrupamento Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|-----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB2 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | J1 | |
| Cs1 | | - | 1 | 5 | - | - | - |
| Cs2 | - | 1 | - | 5 | - | 2 | - |
| Cs3 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - |
| Cs4 | - | - | 1 | 2 | 1 | - | - |
| Cs5 | - | 1 | - | 8 | - | 5 | X |
| Cs6 | - | - | 1 | 4 | - | 1 | - |
| Cs7 | 1 | - | - | 4 | - | 1 | - |
| Cs8 | - | 1 | - | 6 | - | 2 | - |
| Cs9 | - | 1 | - | 5 | - | 3 | X |
| Cs10 | - | 1 | - | 3 | - | 1 | X |
| Total n=10 | | | | | | | Total n=3 (30%) |

Da população considerada, dez agrupamentos (10), existiam três (3) projectos *online*.

Figura 7: Concelho de Lisboa – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos Online |
|----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|-----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | JI | |
| Lx1 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - |
| Lx2 | - | 1 | - | 2 | - | 1 | - |
| Lx3 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | X |
| Lx4 | - | - | 1 | 6 | 1 | 3 | |
| Lx5 | - | 1 | - | 5 | - | 4 | X |
| Lx6 | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Lx7 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - |
| Lx8 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - |
| Lx9 | - | 1 | - | 4 | - | 1 | X |
| Lx10 | - | 1 | - | 3 | - | 2 | - |
| Lx11 | - | 1 | - | 5 | - | 3 | X |
| Lx12 | - | 1 | - | 4 | - | 1 | X |
| Lx13 | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Lx14 | - | 1 | - | 2 | 1 | 1 | - |
| Lx15 | - | 1 | - | 3 | - | 4 | - |
| Lx16 | - | 1 | - | 2 | - | 1 | - |
| Lx17 | - | 1 | - | 6 | - | 1 | X |
| Lx18 | - | 1 | - | 2 | - | 2 | - |
| Lx19 | - | - | 1 | 3 | 1 | 1 | - |
| Lx20 | 1 | - | - | 5 | - | 4 | - |
| Lx21 | - | 1 | - | 3 | - | - | X |
| Lx22 | - | 1 | - | 2 | - | 2 | X |
| Lx23 | - | 1 | - | 2 | 1 | 2 | X |
| Lx24 | - | 1 | - | 3 | - | 1 | X |
| Lx25 | 1 | - | - | 2 | - | 2 | - |
| Lx26 | - | 1 | - | 3 | - | 3 | X |
| Lx27 | - | 1 | - | 3 | - | 3 | - |
| LX28 | - | 1 | - | 2 | - | 1 | - |
| Total n=28 | | | | | | | Total n=11 (39%) |

Da população considerada, vinte e oito agrupamentos (28), existiam onze (11) projectos *online*.

Figura 8: Concelho de Loures – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Lr1 | 1 | - | - | - | 2 | - | - |
| Lr2 | - | 1 | - | 2 | - | 1 | - |
| Lr3 | 1 | - | - | 3 | 1 | 2 | X |
| Lr4 | - | 1 | - | 5 | 1 | - | - |
| Lr5 | - | 1 | - | 2 | 1 | - | - |
| Lr6 | - | 1 | - | - | 1 | - | X |
| Lr7 | - | 1 | - | 5 | 3 | 4 | - |
| Lr8 | - | 1 | - | 10 | 6 | 3 | X |
| Lr9 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | X |
| Lr10 | - | 1 | - | 3 | 1 | 2 | - |
| Lr11 | - | 1 | - | 1 | 5 | - | X |
| Lr12 | - | 1 | - | - | 2 | - | - |
| Lr13 | - | 1 | - | 3 | 1 | 1 | - |
| Total n=13 | | | | | | | Total n=5 (38%) |

Da população considerada, treze agrupamentos (13), existiam cinco (5) projectos *online*.

Figura 9: Concelho de Mafra – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB1 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Mf1 | - | 1 | - | 9 | - | 5 | X |
| Mf2 | - | 1 | - | 6 | - | 9 | X |
| Mf3 | - | 1 | - | 4 | 3 | 4 | - |
| Mf4 | - | 1 | - | 6 | 1 | 6 | - |
| Total n=4 | | | | | | | Total n=2 (50%) |

Da população considerada, quatro agrupamentos (4), existiam dois (2) projectos *online*.

Figura 10: Concelho da Moita – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB1 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Mt1 | - | 1 | - | 3 | - | - | X |
| Mt2 | - | 1 | - | 3 | 3 | 1 | - |
| Mt3 | - | 1 | - | 5 | 1 | - | - |
| Mt4 | - | 1 | - | - | 3 | 1 | X |
| Mt5 | - | 1 | - | 1 | 3 | - | - |
| Mt6 | - | 1 | - | 1 | 1 | - | - |
| Total n=6 | | | | | | | Total n=2 (33%) |

Da população considerada, seis agrupamentos (6), existiam dois (2) projectos *online*.

Figura 11: Concelho do Montijo – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos Online |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|--------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB1 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Mn1 | - | 1 | - | 2 | 4 | - | - |
| Mn2 | - | 1 | - | 5 | 3 | 3 | - |
| Total n=4 | | | | | | | Total n=0 (0%) |

Da população considerada, dois agrupamentos (2), não existia qualquer projecto *online*.

Figura 12: Concelho de Odivelas – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos Online |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|---------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB2 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Od1 | - | 1 | - | 5 | - | 2 | X |
| Od2 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | - |
| Od3 | - | 1 | - | 1 | 1 | - | X |
| Od4 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - |
| Od5 | - | 1 | - | 4 | 3 | 1 | - |
| Od6 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | - |
| Od7 | - | 1 | - | 3 | 1 | - | - |
| Od8 | - | 1 | - | 4 | 1 | - | - |
| Total n=8 | | | | | | | Total n=2 (25%) |

Da população considerada, oito agrupamentos (8), existiam dois (2) projectos *online*.

Figura 13: Concelho de Oeiras – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|----------------------|----------------------------------|-----|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------|
| | Sede | | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI/JI | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | JI | |
| Or1 | - | - | - | 1 | 4 | 1 | - | X |
| Or2 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - |
| Or3 | - | - | 1 | - | 2 | 1 | 1 | - |
| Or4 | - | - | 1 | - | 2 | 1 | - | - |
| Or5 | - | - | 1 | - | 2 | 1 | - | X |
| Or6 | - | 1 | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| Or7 | - | 1 | - | - | 2 | 1 | - | - |
| Or8 | - | - | 1 | - | 2 | 3 | - | X |
| Or9 | - | 1 | 1 | - | 4 | 1 | - | - |
| Or10 | - | - | 1 | - | 3 | 1 | 1 | - |
| Total n=10 | | | | | | | | Total n=3 (30%) |

Da população considerada, dez agrupamentos (10), existiam três (3) projectos *online*.

Figura 14: Concelho de Palmela – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>On-line</i> |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|-----------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | JI | |
| PI1 | - | 1 | - | 7 | 2 | - | - |
| PI2 | - | 1 | - | 7 | 1 | 2 | - |
| PI3 | - | 1 | - | 6 | 5 | - | - |
| Total n=3 | | | | | | | Total n=0 (0%) |

Da população considerada, três agrupamentos (3), não existia qualquer projecto *on-line*.

Figura 15: Concelho do Seixal – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB2 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | JJ | |
| Sx1 | - | 1 | - | 2 | 3 | - | - |
| Sx2 | 1 | - | - | 4 | - | - | - |
| Sx3 | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | X |
| Sx4 | - | 1 | - | 3 | 3 | 1 | - |
| Sx5 | - | 1 | - | - | 3 | - | X |
| Sx6 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | - |
| Sx7 | - | 1 | - | 1 | 3 | - | - |
| Sx8 | - | 1 | - | 3 | 4 | - | - |
| Total n=8 | | | | | | | Total n=2 (25%) |

Da população considerada, oito agrupamentos (8), existiam dois (2) projectos *online*.

Figura 16: Concelho de Sesimbra – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|---------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB1/JI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | JJ | |
| Ss1 | - | 1 | - | 3 | 2 | - | - |
| Ss2 | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| Ss3 | 1 | - | - | - | 2 | - | - |
| Ss4 | - | 1 | - | 3 | 2 | 1 | X |
| Total n=4 | | | | | | | Total n=1 (25%) |

Da população considerada, quatro agrupamentos (4), existia um (1) projecto *online*.

Figura 17: Concelho de Setúbal – Agrupamentos

| Agrupamento Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|-----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EB1 | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| St1 | - | 1 | - | 4 | 2 | - | X |
| St2 | - | - | 1 | 4 | 2 | 1 | - |
| St3 | - | 1 | - | 3 | 2 | - | - |
| St4 | - | 1 | - | 2 | - | - | - |
| St5 | - | 1 | - | 8 | - | - | X |
| St6 | - | - | 1 | 5 | 2 | - | - |
| Total n=6 | | | | | | | Total n=2 (33%) |

Da população considerada, seis agrupamentos (6), existiam dois (2) projectos *online*.

Figura 18: Concelho de Sintra – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos <i>Online</i> |
|----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|----------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Sr1 | - | 1 | - | 5 | 3 | - | - |
| Sr2 | - | 1 | - | 1 | 1 | - | - |
| Sr3 | - | 1 | - | 5 | 5 | 1 | X |
| Sr4 | - | 1 | - | 2 | 1 | - | X |
| Sr5 | 1 | - | - | 4 | - | 1 | - |
| Sr6 | - | 1 | - | 3 | 1 | - | X |
| Sr7 | - | 1 | - | 1 | 4 | 1 | X |
| Sr8 | 1 | - | - | - | 2 | - | - |
| Sr9 | - | 1 | - | - | 1 | - | - |
| Sr10 | - | 1 | - | 2 | 2 | 1 | X |
| Sr11 | - | 1 | - | - | 2 | 1 | - |
| Sr12 | - | 1 | - | 3 | 4 | 3 | - |
| Sr13 | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Sr14 | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - |
| Sr15 | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Sr16 | - | - | 1 | 2 | 4 | - | - |
| Sr17 | - | 1 | - | 1 | 2 | - | - |
| Sr18 | - | 1 | - | - | 2 | - | - |
| Sr19 | - | 1 | - | - | 2 | - | - |
| Sr20 | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - |
| Total n=20 | | | | | | | Total n=5 (25%) |

Da população considerada, vinte agrupamentos (20), existiam cinco (5) projectos *online*.

Figura 19: Concelho de Vila Franca de Xira – Agrupamentos

| Agrupam. Código | Tipologia das Escolas Associadas | | | | | | Projectos Online |
|----------------------|----------------------------------|-------|--------|-------------------|--------|----|---------------------------|
| | Sede | | | Restantes Escolas | | | |
| | EBI | EB2,3 | ES/2,3 | EB1 | EB1/JI | Ji | |
| Vx1 | - | 1 | - | 5 | - | 2 | - |
| Vx2 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - |
| Vx3 | 1 | - | - | 1 | - | 1 | - |
| Vx4 | - | 1 | - | 3 | 1 | 2 | - |
| Vx5 | - | - | 1 | 3 | - | 2 | - |
| Vx6 | - | 1 | - | 5 | - | 3 | X |
| Vx7 | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Vx8 | - | 1 | - | 5 | - | 5 | - |
| Vx9 | - | 1 | - | 2 | - | - | - |
| Vx10 | - | 1 | - | 4 | 2 | 1 | X |
| Total n=10 | | | | | | | Total n=2 (20%) |

Da população considerada, dez agrupamentos (10), existiam dois (2) projectos *online*.

Na figura 20 apresentamos a síntese da recolha dos projectos educativos. (ver a seguir).

Figura 20: Síntese da Recolha dos Projectos

| Concelho | Nº de Agrupamentos | Nº de Projectos <i>On-line</i> |
|---------------------|--------------------|--------------------------------|
| MARGEM NORTE | | |
| Amadora | 11 | 4 |
| Oeiras | 10 | 3 |
| Cascais | 10 | 3 |
| Sintra | 20 | 5 |
| Odivelas | 8 | 2 |
| Loures | 13 | 5 |
| Vila Franca de Xira | 10 | 2 |
| Mafra | 4 | 2 |
| TOTAL 1 | 86 | 26 (30%) |
| LISBOA | | |
| Lisboa | 28 | 11 (39%) |
| MARGEM SUL | | |
| Almada | 8 | 2 |
| Barreiro | 6 | 2 |
| Moita | 6 | 2 |
| Montijo | 2 | 0 |
| Seixal | 8 | 2 |
| Alcochete | 1 | 0 |
| Palmela | 3 | 0 |
| Sesimbra | 4 | 1 |
| Setúbal | 6 | 2 |
| TOTAL 2 | 44 | 11 (25%) |
| TOTAL | 158 | 48 (30%) |

Podemos observar que numa potencial população de 158 Agrupamentos Verticais de Escolas, apenas 48 tinham os projectos *on-line*, o que corresponde a uma percentagem de 30%. Se considerarmos o concelho de Lisboa como o “centro” da AML verificamos que é neste concelho que, em termos relativos, se verifica a maior divulgação dos projectos (39%), a que se seguem, o conjunto dos concelhos situados na margem norte (30%) e o conjunto dos situados na margem sul (25%).

O período de recolha do material empírico correspondeu aos meses de Dezembro de 2007 a Março de 2009. Para o processo de levantamento das páginas de *internet* dos Agrupamentos de Escolas existentes na AML, recorremos a motores de busca nacionais e internacionais.

Tratou-se de um processo moroso dado que os *websites* dos agrupamentos apresentavam estruturas muito díspares e a localização dos documentos variava de *websites* para *websites*.

Dos quarenta e oito (48) documentos recolhidos rejeitámos dois, dado que eram projectos educativos das “escolas sede” e não do agrupamento a que pertenciam. Assim, o nosso *corpus* documental é constituído por quarenta e seis (46) Projectos Educativos de Agrupamentos Verticais de Escolas localizados na AML.

Em relação à potencial população (158 Agrupamentos), os 46 projectos constituem, de certo modo, uma “amostra” apesar de esta não ser significativa. Neste sentido, não iremos generalizar ao território português as conclusões do nosso estudo.

Como já referimos, para observar como o discurso expresso nos projectos educativos se situam face ao problema de investigação, construímos uma estrutura analítica cujo processo de construção será apresentado em detalhe no capítulo IV referente à análise e tratamento dos dados.

Capítulo IV – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

1. Traços Gerais dos Projectos

Definido o quadro operativo, iniciámos a análise documental com a leitura flutuante dos projectos. Dito de outro modo, procedemos à leitura global dos documentos de modo a conhecer os textos e apreender o sentido dos discursos. Pouco a pouco, a leitura foi-se tornando mais precisa em ordem à definição dos domínios de análise.

Em primeiro lugar surgiu a necessidade de distinguir os projectos quanto à forma e quanto à estrutura dos documentos.

Em relação à forma, o traço mais saliente é a disparidade do número de páginas de cada projecto que, pode variar entre quatro (Lx12) e noventa páginas (Or1). Outra diferença, reside na organização do próprio documento. Alguns projectos apresentam anexos, outros não. Os anexos podem integrar, quer os instrumentos (normalmente questionários) através dos quais foi realizado o diagnóstico da situação, quer quadros com informação estatística que suporta a análise dos resultados escolares.

Relativamente à estrutura, também existe uma grande diversidade. Contudo, há um conjunto de rubricas que são comuns à maioria dos projectos, a saber: Caracterização do meio envolvente; Caracterização do agrupamento; Objectivos a atingir; Estratégias a desenvolver; Momentos de avaliação.

A estrutura apresentada, evidencia em muitos casos a existência de um “dispositivo educativo” (Figari, 1996:61). De acordo com o autor, um dispositivo educativo compreende três dimensões fundamentais: o *induzido*, que corresponde às escolhas condicionadas pelo meio e pelas características dos actores; o *construído*, identificado com os processos e procedimentos que definem a acção educativa propriamente dita; e o *produzido*, ou seja, as formas evidentes desta acção e os seus efeitos.

Surgem projectos em que é visível a existência das três dimensões e há outros em que uma das dimensões se sobrepõe às outras.

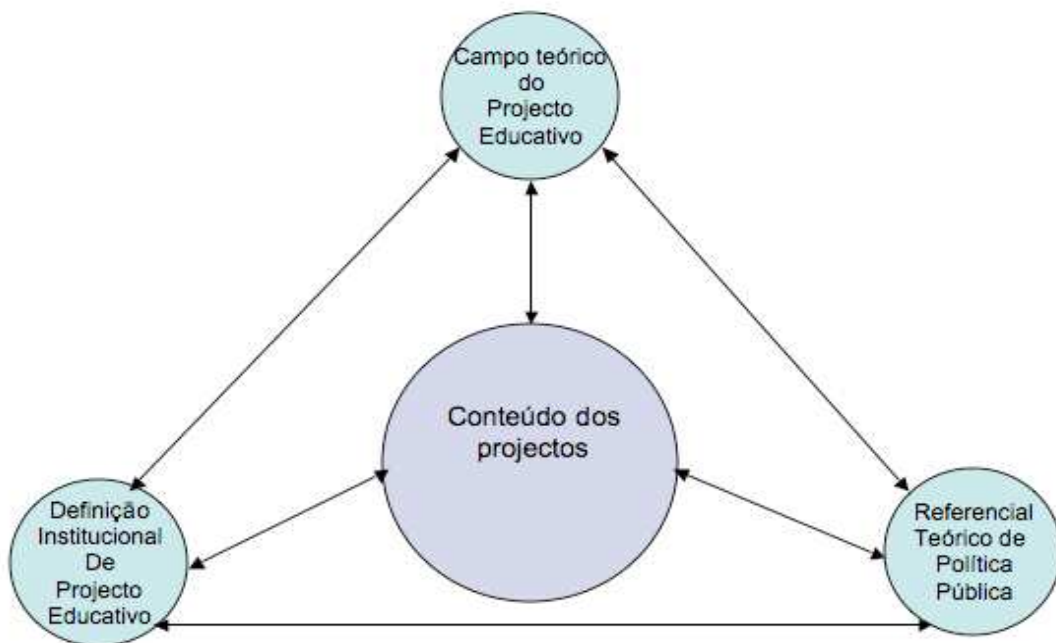
Temos, por exemplo, o projecto Lx21 que não apresenta qualquer proposta que dê “voz” ou que concretize as suas representações. Temos, também, o caso do projecto A15, que apresenta programas estruturados sem apresentar o que a montante do projecto induz esses programas.

2. Construção da Estrutura Analítica: Organização dos Dados

Um dos objectivos a que nos propusemos atingir com este estudo foi a construção de uma estrutura analítica, que permitisse analisar os projectos educativos tendo em vista a obtenção de respostas às questões da investigação.

Esta estrutura emergiu da articulação entre a análise de conteúdo dos projectos, o referencial teórico que mobilizámos e o quadro institucional relativo ao projecto educativo. A figura 21 procura representar a dinâmica desta construção, pelo que decidimos designá-la como quadro conceptual.

Figura 21: Quadro Conceptual



Neste processo, demos relevo à revisão da literatura em torno dos conceitos de projecto educativo e de política pública. A figura 22, apresenta os conteúdos nucleares dos quadros teórico e legal, que nos permitiram operacionalizar o processo de análise, pelo que decidimos designá-la como quadro operatório (ver a seguir).

Figura 22: Quadro Operatório

| Campo Teórico do Projecto Educativo | Definição Institucional de Projecto Educativo | Referencial Teórico de Política Pública |
|--|---|--|
| <p>O projecto de escola é um documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências, e funções que lhe estão atribuídas (Barroso, 2005)</p> <p>O Projecto Educativo estabelece valores e define (...) uma filosofia e uma política educativa, (...), traça as linhas gerais de actuação e intervenção na escola, podendo (...) assumir opções de fundo, quanto ao sentido a dar às práticas da escola para o futuro". (Fontoura, 2000)</p> | <p>Referencial</p> <p>Princípios</p> <p>Valores</p> <p>Normativos</p> <p>Racionalidade</p> | <p>-Elaborar uma política pública consiste, em primeiro lugar construir uma representação, uma imagem da realidade sobre a qual se pretende intervir.</p> <p>-É em <i>referência</i> a esta imagem cognitiva que os actores organizam a sua percepção do problema, confrontando as suas soluções e definindo os seus propósitos de acção: a esta visão do mundo chama-se o <i>referencial</i> de uma política.</p> <p>-O estudo das políticas de educação não podem ignorar as suas orientações morais e intelectuais uma vez que neste campo de acção pública (...), a tomada de decisões faz-se em nome de grandes valores universalistas.</p> <p>- As políticas públicas servem simultaneamente para construir as interpretações do real e para definir os modelos normativos de acção.</p> <p>-Integra decisões de natureza mais ou menos autoritária.</p> |
| | <p>Metas</p> <p>Objectivos</p> | <p>-Uma política define obrigatoriamente metas ou objectivos a atingir.</p> |
| | <p>Quadro de Acção</p> <p>Estratégias/medidas</p> | <p>-Uma política inscreve-se num <i>quadro geral de acção</i>, o que permite distinguir (em princípio) de uma política pura de simples medidas isoladas</p> <p>-Uma política é constituída por um conjunto de medidas concretas que formam a <i>substância</i> de uma política;</p> |
| | | <p>-A primeira etapa da implementação de uma política verifica-se quando os actores visados decidem modificar a sua conduta, em consequência da <i>divulgação</i> da mesma.</p> |
| | | <p>A <i>avaliação</i> das políticas públicas é, tradicionalmente, apresentada como a última etapa que encerra o ciclo de uma política.</p> |

O quadro conceptual e as perspectivas operatórias definidas, anteriormente, foram a base para a revisão da literatura que considerámos como o suporte teórico fundamental do nosso projecto. Posteriormente, já no terreno, à medida que o projecto se foi desenvolvendo, outros materiais teóricos foram recolhidos e inseridos no trabalho para uma (melhor) fundamentação específica.

3. Apresentação da Estrutura de Análise

Como já referimos anteriormente, a estrutura analítica foi construída a partir da articulação entre os dados recolhidos a partir da análise de conteúdo dos projectos, o quadro teórico mobilizado e o quadro institucional referente ao projecto educativo. Deste processo resultou a definição de sete domínios de análise, a saber: **o Sistema de Referências, o Diagnóstico, a Pré-Configuração da Acção, o Quadro de Acção, a Divulgação, a Avaliação e a Amplitude da Participação.**

Em cada um dos domínios de análise surgiram as categorias definidas em redor dos temas subjacentes ao discurso, que Bardin (2007:99) classifica como os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e têm um significado para o objectivo analítico. Assim, o tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte, do sentido e não da forma. A regra não é fornecida, dado que o recorte depende do nível de análise.

Para cada um dos domínios de análise, e seguindo as pistas de Fontoura (1999), organizámos uma tabela de especificações com o resumo do processo de categorização constituída por:

- Categorias e subcategorias;
- Explicitação. Uma sucinta descrição quando as categorias ou subcategorias têm características que necessitam de ser especificadas.

3.1 Sistema de Referências

Este primeiro domínio é o espaço onde se integram valores e todo um conjunto de referentes que servem de coordenadas para a acção educativa, constituindo-se como o que Figari (1996) classifica de *referencial*. Em conformidade com Fontoura (2006: 114), encontram-se no Sistema de Referências duas dimensões: uma dimensão de carácter ideológico e uma dimensão de carácter técnico que agrupámos em sete categorias, como se pode observar na tabela 1 (ver página 62) construída a partir do conjunto de registos do anexo nº 1.

Na primeira dimensão, definimos quatro categorias que a seguir se apresentam.

3.1.1 Valores universalistas e de carácter ideológico

Nesta categoria reunimos os valores relativos aos direitos universais do homem e às liberdades fundamentais, bem como referentes sociais, culturais, políticos e patrimoniais, que decidimos incluir na mesma categoria. Incluímos, também, nesta categoria os princípios⁷, enquanto referências com carácter ideológico e ético.

Na opinião de Nóvoa (1992a), os valores, permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. Assim sendo, para além de serem elementos da cultura organizacional da escola contribuem para a definição da sua política educativa.

Num outro registo, Van Zanten (2004), afirma que o estudo das políticas de educação não pode ignorar as suas orientações morais e intelectuais uma vez que neste campo de acção pública, a tomada de decisões faz-se em nome de grandes valores universalistas.

3.1.2 Valores de carácter técnico/currículo

Esta categoria inclui os valores relativos ao desenvolvimento de atitudes facilitadoras da aprendizagem, as quais integram o Currículo Nacional do Ensino Básico⁸.

3.1.3 Referentes de carácter normativo/ a lei

Nesta categoria fizemos a distinção entre referências de *ordem geral* quando se alude à Constituição da República Portuguesa ou à Lei de Bases do Sistema Educativo, e referências de *enquadramento específico* quando se precisa normativos que regulam a acção educativa ou o funcionamento da Escola/Agrupamento. Criámos uma terceira subcategoria para acomodar as situações em que se evoca *a lei* como um valor.

3.1.4 Referentes de carácter local

Esta categoria integra referente relativos a um conjunto de referências que se agrupam em torno da *história* e *geografia* locais, e de indicadores de natureza diversa que permitem caracterizar a *sociedade* /comunidade em que o Agrupamento se insere.

Na dimensão de carácter técnico, encontrámos três categorias que a seguir se especificam.

⁷ Vide conceito de princípios na página xx (Pré-Configuração da Acção)

⁸ Vide Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) - Princípios e valores orientadores do currículo

3.1.5 Referentes teóricos, relativos às organizações – de carácter administrativo e curricular

Nesta categoria identificámos quatro subcategorias. Assim, na primeira subcategoria, *educação de carácter geral*, incluímos referências relativas à concepção da educação no sentido amplo. Na segunda subcategoria, *educação de carácter específico*, reunimos referências específicas a autores que são representativos de diferentes campos do conhecimento das Ciências da Educação, como administração educacional, desenvolvimento curricular e sociologia da educação. Na terceira subcategoria, *política educativa*, reunimos citações de autores que ocuparam cargos na Administração da Educação, ou referências a resoluções internacionais. Finalmente na quarta subcategoria, *outros*, agrupámos citações de autores oriundos de áreas de natureza diversa como literatura, arte, ciência e filosofia.

Em nosso entender, um projecto é por natureza um modelo aberto, que necessita de ser cientificamente sedimentado por referências teóricas.

3.1.6 Referentes de carácter empírico/funcional – aspectos técnicos ligados à elaboração do projecto educativo e à gestão do currículo,

Nesta categoria distinguimos duas subcategorias. A primeira, diz respeito às *concepções* que os professores apresentam sobre o que é “o *projecto educativo*”, e modo como entendem a sua elaboração. A segunda, inclui as *concepções* que os professores apresentam sobre o conceito de “*currículo*” e o modo como entendem a sua gestão.

3.1.7 Referentes conceptuais – cultura de escola

Nesta categoria reunimos as referências que traduzem as interpretações dos professores, no sentido amplo, sobre a *concepção de escola*, as *funções da escola* e os *factores que influenciam o sucesso escolar*.

Os elementos conceptuais que têm de ser escritos, são uma expressão da linguagem dos professores, e integram-se nas “manifestações verbais e conceptuais” que se situam na “*zona de visibilidade*” da cultura organizacional da escola (Nóvoa, 1992b:31). As dimensões da cultura de escola estão associadas à própria matriz da escola, ao que está enraizado nos modos de fazer e pensar dos seus membros. Estas referências foram agrupadas em três subcategorias de acordo com a respectiva especificidade.

De um modo geral, os referentes apresentados não se encontram num espaço próprio na estrutura dos documentos analisados. São elementos dispersos no discurso manifesto nos projectos, podendo estar localizados, quer na parte introdutória, quer ao longo do desenvolvimento dos mesmos. Exceptuam-se desta situação, os referentes de carácter local, que ocupam um espaço específico na estrutura dos documentos, nomeadamente na rubrica cuja designação mais comum é a *Caracterização do Meio* ou a *Caracterização da Comunidade*.

Na tabela 1 sintetizámos o sistema de categorização deste domínio de análise (ver a seguir).

Tabela 1: D1-Sistema de Referências

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|--|--|
| 1.1 VALORES UNIVERSALISTAS E DE CARÁCTER IDEOLÓGICO | -Respeito universal dos direitos do homem e das liberdades fundamentais -Sociais, culturais, políticos, patrimoniais |
| 1.2 VALORES DE CARÁCTER TÉCNICO/CURRÍCULO | -Atitudes facilitadoras da aprendizagem |
| 1.3 REFERENTES DE CARÁCTER NORMATIVO/ A LEI 1.3.1 DE ORDEM GERAL 1.3.2 ENQUADRAMENTO ESPECÍFICO 1.3.3 A LEI | -Constituição da República Portuguesa -L.B.S.E. -Diplomas legais que enquadram a acção educativa e o funcionamento da Escola/Agrupamento -A lei em geral (a lei como valor) |
| 1.4 REFERENTES TEÓRICOS, RELATIVOS ÀS ORGANIZAÇÕES - DE CARÁCTER ADMINISTRATIVO E CURRICULAR 1.4.1 EDUCAÇÃO DE CARÁCTER GERAL 1.4.2 EDUCAÇÃO DE CARÁCTER ESPECÍFICO ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL DESENVOLVIMENTO CURRICULAR SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1.4.3 POLÍTICA EDUCATIVA NÍVEL MACRO PERPECTIVAS INTERNACIONAIS 1.4.4 OUTROS LITERATURA ARTE CIÊNCIA FILOSOFIA | -Citação de autores e de relatórios. - Referências à concepção de Educação no sentido amplo. -Citação de autores. Referências bibliográficas. -Diferentes campos da Administração Educacional. Várias dimensões do Desenvolvimento Curricular. -Sociologia da Organizações/Escola -Citação de autores que ocuparam cargos na Administração da Educação. -Resoluções Internacionais. -Efeitos da Globalização -Citação de autores. |
| 1.5 REFERENTES DE CARÁCTER LOCAL 1.5.1.HISTÓRIA/GEOGRAFIA 1.5.2 SOCIEDADE -DEMOGRAFIA -ECONOMIA -EQUIPAMENTOS | -História e Geografia local/regional -Práticas e costumes -Fluxos humanos/Migrações -Actividade económica/nível socioeconómico da população. -Equipamentos da acção social, culturais e desportivos. |
| 1.6 REFERENTES DE CARÁCTER EMPÍRICO/FUNCIONAL –ASPECTOS TÉCNICOS LIGADOS À ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO E À GESTÃO DO CURRÍCULO 1.6.1 CONCEPÇÕES DE PROJECTO EDUCATIVO -INSTRUMENTO DEFINIDOR DA POLÍTICA EDUCATIVA -INSTRUMENTO DE EXECUÇÃO DE CARÁCTER TÉCNICO -INSTRUMENTO DE CARÁCTER IDENTITÁRIO DOCUMENTO REFLEXIVO | -Define a política educativa da escola, do agrupamento ou ainda de articulação entre a política nacional e a da escola ou do agrupamento. -Planeamento estratégico e organizacional que orienta a acção educativa do Agrupamento. -Quadro de referência da comunidade educativa que permite a construção da sua identidade. -Espaço de reflexão e ponderação das problemáticas educativas em contexto de Agrupamento. |

| | |
|---|---|
| <p>1.6.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> -CONJUNTO DAS APRENDIZAGENS QUE OS ALUNOS REALIZAM -UM PROJECTO -PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM CENTRADO NO ALUNO | <ul style="list-style-type: none"> -Situções de aprendizagem formais e não formais -Modelos de organização curricular -Perspectiva do acto educativo numa dimensão de diferenciação, adequação e flexibilização pedagógica |
| <p>1.7 REFERENTES CONCEPTUAIS – CULTURA DE ESCOLA</p> <p>1.7.1 CONCEPÇÃO DE ESCOLA CENTRO DE DECISÃO DE POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÇO DE ACÇÃO SÓCIO-CULTURAL ORGANIZAÇÃO QUE INTERAGE COM A COMUNIDADE ESPAÇO DE CARÁCTER COGNITIVO/INSTRUTIVO</p> <p>1.7.2 FUNÇÕES DA ESCOLA INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO APRENDER A CONHECER, APRENDER A FAZER, APRENDER A VIVER JUNTOS E APRENDER A SER</p> <p>1.7.3 FACTORES QUE INFLUENCIAM O SUCESSO ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> -A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR -O PROFESSOR -OS ALUNOS -AS FAMÍLIAS O CURRÍCULO NACIONAL -RELAÇÕES COM A FAMÍLIA | <ul style="list-style-type: none"> -Onde se decide o processo educativo -Espaço de todos e para todos -Permuta de influências entre a escola e a comunidade -Espaço aprendente e onde se aprende <ul style="list-style-type: none"> -Ensino e aprendizagem. Conhecimentos e conceitos, atitudes e valores, capacidades. -Desenvolvimento pessoal e social -Os Pilares da Educação (UNESCO) <ul style="list-style-type: none"> -A forma como a escola se organiza -Eficácia do ensino -O mérito e o esforço -A situação profissional -Disfunções -Interacção entre a escola, alunos e família |

3.2 Diagnóstico

O diagnóstico é o espaço onde se desenvolve o conhecimento da realidade e se definem as intervenções que devem atingir as causas dos problemas e não as suas manifestações. De acordo com Guerra (2002), o diagnóstico tem uma dimensão mais alargada do que a identificação do problema. A sua definição implica uma abordagem mais global, mais articulada e conceptualizada, identificando não só os problemas e as vulnerabilidades, mas também os recursos e potencialidades do meio de intervenção. Na metodologia de projecto, é um processo que conduz à participação dos diferentes elementos que integram a comunidade educativa.

Neste domínio, desenvolveram-se duas categorias como se pode observar na tabela 2 (ver página 66), construída a partir do anexo nº 2.

3.2.1 Contexto organizacional do agrupamento

Nesta categoria encontrámos oito subcategorias. Assim, temos:

Constituição do Agrupamento/ Instalações

A identificação das Escolas que integram o Agrupamento e as respectivas estruturas físicas.

Alunos

A indicação do número de alunos que frequentam as Escolas/Agrupamento que, em vários projectos, surge em articulação com a sua distribuição por ano de escolaridade, por ciclo ou por tipologia de estrutura curricular e ainda por país de origem ou da família.

Oferta Formativa

A identificação da tipologia das estruturas curriculares existentes no Agrupamento nomeadamente a identificação dos anos de escolaridade e a especificidade de ofertas de escola.⁹

Corpo Docente

A indicação do número de professores e a sua situação profissional. Estão incluídos os serviços especializados de apoio educativo que, podem integrar professores ou outros técnicos superiores.

Pessoal Não Docente

A indicação do número de funcionários e a respectiva categoria profissional.

Parcerias

A identificação das parcerias estabelecidas pelo Agrupamento tendo em vista o desenvolvimento do projecto educativo.

Associação de Pais e Encarregados de Educação

A identificação da Associação de Pais e Encarregados de Educação existente no Agrupamento.

Análise Estatística dos Resultados Escolares

A apresentação de indicadores dos resultados escolares, quer na vertente de taxas de sucesso/insucesso escolar, quer na vertente de taxas absentismo, assiduidade ou abandono escolar. Pode incluir análise comparativa entre disciplinas, ano de escolaridade, de ciclo ou com médias nacionais.

⁹ A existência de oferta escola está prevista nos diplomas legais que definem os planos curriculares, quer do ensino básico, quer do ensino secundário.

3.2.2 Diagnóstico da situação analisada

Esta categoria foi construída a partir do quadro teórico do planeamento (Guerra, 2002). Tendo em conta os objectivos deste estudo, não nos interessou realizar uma análise de conteúdo (no sentido restrito) nesta área, mas apenas verificar a existência ou ausência das subcategorias a seguir indicadas. Dito de outro modo, não nos interessou conhecer quais os problemas ou quais as potencialidades, mas tão somente assinalar a sua presença ou ausência. Interessou-nos, também, comparar a concepção que está subjacente ao discurso expresso nos projectos com o referencial teórico. Assim, foram incluídas as seguintes subcategorias:

Problemas / Necessidades

Quando o projecto identifica os problemas ou necessidades e que assinalámos como indicador. Quando o projecto identifica a sua causalidade assinalámos como motivo do problema.

Potencialidades

Quando o projecto identifica os recursos disponíveis para a necessária intervenção.

Prioridades

Quando o projecto define uma hierarquia dos problemas tendo em atenção a sua possível resolução.

Requisitos

Quando o projecto identifica as condições que necessitam de ser satisfeitas de modo a dar uma resposta aos problemas identificados.

Na tabela 2, construída a partir dos registos do anexo 2 sintetizámos o sistema de categorização deste domínio de análise (ver a seguir).

Tabela 2: D2- Diagnóstico

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|--|---|
| <p>2.1. CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO AGRUPAMENTO</p> <p>2.1.1 CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO/ INSTALAÇÕES</p> <p>2.1.2 ALUNOS -DISTRIBUIÇÃO POR ANO/CURRICULO/ESCOLA -DISTRIBUIÇÃO POR PADRÕES SOCIOCULTURAIS</p> <p>2.1.3 OFERTA FORMATIVA</p> <p>2.1.4 CORPO DOCENTE</p> <p>2.1.5 PESSOAL NÃO DOCENTE</p> <p>2.1.6 PARCERIAS</p> <p>2.1.7 ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENC. DE EDUCAÇÃO</p> <p>2.1.8 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS ESCOLARES -TAXAS DE SUCESSO/ INSUCESSO ESCOLAR -TAXAS DE ABSENTISMO/ ASSIDUIDADE/ ABANDONO</p> | <p>-Escolas que integram o Agrupamento/estruturas físicas.</p> <p>Número de alunos que frequentam as Escolas/Agrupamento -Distribuição por ano de escolaridade, por ciclo ou por tipologia de estrutura curricular - Distribuição por país de origem ou da família -Tipologia das estruturas curriculares</p> <p>-Número de professores e a sua situação profissional. -Número de funcionários e a respectiva categoria profissional.</p> <p>-Identificação das parcerias estabelecidas. -Existência de Associação de Pais e Encarregados de Educação</p> <p>-Indicadores dos resultados escolares. Pode incluir análise comparativa entre disciplinas, ano de escolaridade, de ciclo ou com médias nacionais</p> |
| <p>2.2.DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ANALISADA</p> <p>2.2.1 PROBLEMAS / NECESSIDADES -MOTIVO DO PROBLEMA (OUTROS) -MOTIVO DO INSUCESSO ESCOLAR</p> <p>2.2.2 POTENCIALIDADES</p> <p>2.2.3 PRIORIDADES</p> <p>2.2.4 REQUISITOS</p> | <p>-Identificação dos problemas/necessidades -Identificação das causalidades dos problemas</p> <p>-Identificação dos recursos disponíveis para a intervenção -Definição da hierarquia dos problemas</p> <p>-Condições que necessitam de ser satisfeitas</p> |

3.3 Pré-Configuração da Acção

Neste domínio incluímos as rubricas expressas nos projectos que, com uma maior ou menor amplitude, pré-configuram a acção educativa. Assim, foram constituídas seis categorias que passamos a apresentar.

3.3.1 Princípios orientadores

Nesta categoria inserimos as referências e prescrições de carácter sociológico, organizacional ou pedagógico a observar no desenvolvimento do projecto. Na opinião de Fontoura (1999: 213), os princípios são “referências de carácter ideológico, sociológico, ético ou pedagógico a observar com carácter de permanência e sistematicidade no processo de elaboração”. Adoptamos esta definição, à qual acrescentamos o carácter **organizacional**, cuja presença nos projectos analisados constitui uma evolução em relação aos projectos que foram objecto de investigação por parte da autora.

Pensámos, inicialmente, em integrar os princípios no domínio de análise Sistema de Referências, mas fomos confrontados com o teor de alguns discursos que, ora se aproximavam, ora se afastavam da acção concreta. Assim, decidimos incluir as referências com carácter ideológico e ético na categoria **valores universalistas e de carácter ideológico** (Sistema de Referências). As referências com carácter sociológico, organizacional ou pedagógico foram incluídas na categoria **princípios orientadores** (Pré-Configuração da Acção).

3.3.2 Finalidades

Para definir esta categoria recorremos a duas perspectivas sobre o conceito de finalidades. De acordo com Broch e Cross (1992:154), as finalidades traduzem uma “afirmação de princípio, a partir do qual uma sociedade identifica e veicula os seus ideais, radica em valores e fornece linhas directrizes”. Para Guerra (2002:163), as “finalidades indicam a razão de ser de um projecto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar”. No nosso trabalho, fazemos uma síntese destas perspectivas, e definimos finalidades como linhas directrizes para a acção, de amplitude variável que podem decorrer, ou não, de valores perfilhados e que anunciam as grandes intenções de intervenção.

Durante o processo de análise de conteúdo, constatámos que existia uma disparidade no significado atribuído ao conceito de finalidades, o qual era subjacente aos discursos apresentados. Assim, entendemos classificar como finalidades, os registos que surgem identificados como *finalidades, metas e finalidades, finalidades e objectivos*, os quais são indicadores de que as escolas não distinguem estes conceitos e os usam como sinónimos. Face ao quadro teórico mobilizado, entendemos de igual modo, atribuir a classificação de finalidades a outros registos que indiciam grandes intenções de intervenção. É o caso de Al6 “*a grande meta que se pretende alcançar é assegurar uma educação de base com qualidade para todos*”, de Ar11 “*queremos uma Escola de qualidade (...)*” ou ainda Lx5 “*a nossa escola tem por missão (...)*”, entre outros.

Em ordem à definição das subcategorias, optámos por organizar, em primeiro lugar, as finalidades definidas em função dos alvos a atingir. Para classificar estes alvos seguimos a tipologia de “clientes” referidos por Kaufman & Herman (1991) citado por Fontoura (1999:218) nomeadamente “*a sociedade, servida pela organização; a organização, ela mesma; os indivíduos, ou pequenos grupos, dentro da organização*”. Assim, considerámos os seguintes alvos:

(i) **A sociedade para a integração da diferença.** A sociedade em geral, servida pela organização, na medida em que cabe à instituição escolar a prestação de um serviço público¹⁰. A dimensão de serviço público, no âmbito do acto educativo, abrange diferentes domínios, das quais interessa-nos salientar a garantia de condições de **acesso** e de **sucesso** a todas as crianças e jovens zelando para que não exista discriminação de qualquer espécie e a **educação para a cidadania**. O que aqui está em causa é a formação dos cidadãos através do desenvolvimento de valores, e a garantia de uma educação de base de qualidade para todos visando a sua integração plena na sociedade.

O conceito de cidadania evoluiu ao longo dos anos, e tende a abarcar outros espaços a jusante e a montante do nacional. Para além do âmbito, evoluiu também quanto aos conteúdos. De acordo com Brederode Santos (2007), integra uma dimensão psicológica e social a acrescer à de intervenção cívica e de cumprimentos dos direitos. Fala-se de cidadania como identidade e pertença - ao nível local, regional, nacional internacional e mundial. Para Portugal, e outros países da União Europeia, a dimensão internacional

¹⁰ Vide dossier autonomia das escolas disponível no portal da educação <http://www.min-edu.pt/np3/1031.html>, consultado em Fevereiro de 2008.

assume expressão na dimensão europeia, enquanto a mundial nos direcciona para os Direitos Humanos universais, que a autora classifica de “coluna dorsal ética da cidadania”. Em Portugal, no âmbito da educação para a cidadania, tem-se assistido a uma evolução não só a nível dos conteúdos, programas e modelos, mas também quanto à organização da escola e os modos de a operacionalizar. São exemplos destas mudanças a participação na organização e gestão da escola e a intervenção no ambiente social exterior, entre outras.

As mudanças sociais que se verificam actualmente em Portugal, das quais salientamos as mudanças populacionais¹¹ resultante dos movimentos migratórios e da globalização económica, apelam para a urgência de uma educação para a cidadania, e um desafio para a Escola, da qual se espera a formação de cidadãos a partir desta heterogeneidade.

Verifica-se, também, em Portugal, influências internacionais. A União Europeia tem-se preocupado com a questão da sobreposição das cidadanias e, como as articular. Como é que os países membros formam os seus cidadãos para a cidadania europeia? Continuando a parafrasear Brederode Santos (2007), são exemplos de estratégias utilizadas neste sentido, o estudo de línguas europeias, o intercâmbio de estudantes, o apoio a projectos conjuntos de escolas de países-membros.

Ilustramos as vertentes deste alvo com dois exemplos observados nos projectos: Al6 “assegurar uma educação de base com qualidade para todos (...) início de um processo de educação e formação ao longo da vida (...) conceder uma particular atenção às situações de exclusão ...” ; Ar7 “promover a igualdade de oportunidades (...) medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas e sociais ...”

(ii) O alvo **escola** enquanto organização (ela mesmo) apresenta várias dimensões.

A **escola/unidade organizacional** (a organização, ela mesmo) por referência ao regime jurídico¹² dos estabelecimentos de ensino públicos, onde incluímos registos que implicam decisões ao nível dos órgãos de gestão, e que optámos por subdividir em três sub-alvos: a **gestão da organização**, o **planeamento** e a **escola/organização complexa para a diversidade**.

¹¹ De acordo com um estudo levado a cabo pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em 2007, há nas escolas portuguesas alunos oriundos de mais de 120 países e que falam mais de 80 línguas maternas diferentes.

¹² O Decreto-lei nº 115-A/2008, de 4 de Maio, definiu os agrupamentos de escolas como unidades organizacionais. O Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, refere os agrupamentos de escolas, quer como unidades organizacionais, quer como unidades administrativas.

1. A **gestão da organização** onde reunimos referências relativas a:

-Melhoria das condições de trabalho

Ex: *Contribuir para a melhoria da qualidade da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e lazer dos alunos, professores e pessoal não docente (Ar7)*

-Melhoria da qualidade do ensino

Ex: *Promoção da qualidade do ensino e sucesso educativo (Lx22)*

-Melhoria do desempenho global

Ex: *Incremento da qualidade do sucesso, promovendo a qualidade na organização escolar, melhorando a participação de todos os intervenientes e parceiros educativos (Lx21)*

-Gestão dos recursos

Ex: *Rentabilizar recursos humanos e materiais existentes nos diferentes estabelecimentos de ensino (Br3)*

-Construção da autonomia

Ex: *Fortalecer a sua autonomia pela capacidade reflexiva, implicando o envolvimento dos professores e restantes elementos da comunidade educativa na concepção do projecto (Cs10)*

-Forma de liderança

Ex: *Diminuir a centralização excessiva nos órgãos de gestão e administração dos processos de decisão/acção, promovendo a participação e envolvimento na discussão e resolução de problemas e a co-responsabilização perante as opções tomadas (Cs 9)*

-Articulação entre as escolas

Ex: *Promover a articulação entre as diferentes Escolas e níveis de ensino, respeitando a particularidade de cada uma (Lr9)*

-Estabelecimento de normas

Ex: *Promover a saúde e qualidade de vida através da definição de normas que visem a melhoria dos serviços prestados à comunidade ... (Cs 9)*

2. O **planeamento** onde reunimos referências relativas a:

-Articulação com outros instrumentos de gestão

Ex: *Unificar as acções educativas do projecto curricular do agrupamento, dos projectos curriculares de turma e do plano anual de actividades de acordo com o tema unificador (...) no triénio 2005-2008 (Ar9)*

-Articulação com os objectivos da política educativa nacional¹³

¹³ O exemplo assinalado encontra-se no programa do XVII Governo Constitucional, in <http://www.min-edu.pt/np3/1031.html> consultado em Fevereiro 2008. Encontrámos outros objectivos que estão definidos, quer neste programa quer em diplomas legais específicos.

Ex: *O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (...) define metas que se orientam por grandes linhas de força (...) o combate ao abandono escolar ... (Or1)*

Os conceitos de **gestão e de planeamento** surgem associados, quer às finalidades (uma das categorias do domínio Pré-configuração da Acção), quer associado às estratégias (uma das categorias do domínio Quadro de Acção), pelo que optámos por fazer a sua apresentação neste último domínio.

3. A escola/organização complexa para a diversidade

Para definir este alvo partimos da perspectiva de Fontoura (2005a) que entende as escolas como sistemas sociais abertos “separados” do seu ambiente por fronteiras permeáveis. Considera a autora que estas fronteiras franqueiam um conjunto de interacções que se reflectem nos espaços e nos equipamentos, nos profissionais, nas redes de comunicação e nos recursos disponíveis e, obviamente, no grau de complexidade.

As organizações são estruturas complexas tanto na sua composição como o seu funcionamento e, nas escolas, como organizações particulares, onde a relação pessoal se entrelaça com a relação administrativa e pedagógica, o grau de complexidade é muito elevado.

Como nota Hoyle,(1996), as escolas sendo realidades complexas pela sua ligação entre o organizacional, e o curricular e o pedagógico, elas nunca poderão ser equacionadas a partir de uma única perspectiva. O autor apresenta quatro “molduras”: estrutural, recursos humanos, política e simbólica, que conduzem, quer a um enquadramento mais interpretativo da teoria das organizações, quer a um enquadramento mais normativo da teoria do *management*, salvaguardando, no entanto, que não existe uma estanquidade entre elas. Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (2000: 107) é de opinião que a organização escola deve ser analisada a partir de três dimensões estruturais “como ordem legitimada pela institucionalização, como ordem política onde se desenvolvem relações de poder e como ordem simbólica, onde se actualizam pautas de significação”. Neste sentido, o estudo de qualquer problema irá necessariamente equacionar as interacções entre estas diversas perspectivas organizacionais.

Neste alvo reunimos referências relativas a:

- Currículo (diferentes vertentes)

Exs: *Perspectivar o acto educativo numa dimensão de diferenciação, adequação e flexibilização pedagógica ... (A15)*

Promover o sucesso (...) em todos os níveis de ensino do agrupamento através da articulação vertical/horizontal entre os diferentes ciclos/níveis (Cs9)

-Clima de escola

Ex: *Promover a qualidade de vida na Escola e as relações interpessoais, melhorando as condições de segurança, de trabalho, de lazer entre o pessoal docente, discente e não docente (Lr9)*

-Cultura de escola

Ex: *Desenvolver uma cultura de escola promotora da saúde (Od1)*

Pelas razões apontadas anteriormente, apresentaremos o conceito de **cultura de escola** no domínio Quadro de Acção.

-Relações inter-pessoais e inter-sectoriais

Ex: *Praticar (...) competências sociais (...) o trabalho em equipa, gestão de conflitos, a comunicação, a avaliação dos processos e a tomada de decisões (Ar7)*

-Relações com a família

Ex: *Fomentar a participação, cooperação e co-responsabilização dos Encarregados de Educação/Pais (Br3)*

-Relações com o exterior

Ex: *Reforçar a parceria com o Centro de Saúde (...) mediante a realização de acções específicas destinadas aos diferentes níveis de ensino (Cs9)*

-Relações escola-comunidade

Ex: *Promover um trabalho de articulação entre a Escola (...) e a Comunidade (Lr9)*

(iii) O alvo os **indivíduos/grupos** (dentro da organização) que optámos por dividir em dois subconjuntos.

1.Os **alunos** onde reunimos as vertentes relativas:

-Ao desenvolvimento pessoal e social

Ex: *... visa alcançar o pleno desenvolvimento do aluno, quer nos domínios das atitudes e dos valores, quer nas aptidões e no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem (Mf2)*

- Ao sucesso educativo

Ex: *Promover o sucesso escolar de todos.... (Od3)*

-À aceitação das normas

Ex: *Combater a indisciplina e a violência (Od1)*

-Ao projecto de formação

Ex: *Proporcionar aos alunos diferentes alternativas para desenvolver capacidades de forma a construir etapas seguras no percurso/formação para a vida activa (Br3)*

2. Pessoal docente e não docente onde identificámos apenas a vertente relativa ao desenvolvimento profissional. É o caso de Br3 “*Valorizar a formação contínua nas diversas áreas de modo a dar resposta às necessidades sentidas.*”

Na tabela 3 (ver a seguir), construída a partir do mapa 11 (anexo nº 3, p.218), sintetizamos a apresentação dos alvos a atingir e as vertentes encontradas.

| | |
|--|--|
| | CLIMA DE ESCOLA -integração de todos os elementos da Comunidade -ambiente de trabalho -relação de identidade com a Escola -bem estar |
| | CULTURA DE ESCOLA -promoção da saúde -participação na vida da escola |
| | RELAÇÕES INTER-PESSOAIS E INTER-SECTORIAIS -comunicação/cooperação |
| | RELAÇÕES COM A FAMÍLIA -participação -cooperação -co-responsabilização -comunicação |
| | RELAÇÕES COM O EXTERIOR -parcerias |
| | RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE -Articulação com o meio envolvente em geral |
| 3. INDIVÍDUOS/GRUPOS | DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL -formação integral |
| 3.1 ALUNOS | SUCESSO EDUCATIVO - aprendizagem |
| | ACEITAÇÃO DAS NORMAS -disciplina/indisciplina |
| | PROJECTO DE FORMAÇÃO -orientação profissional |
| 3.2 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL -formação contínua |

Para um melhor entendimento da articulação existente entre os alvos de acção e estrutura analítica¹⁴ construímos a tabela 4 (ver a seguir). Na primeira coluna apresentam-se as categorias e subcategorias relativas às finalidades e, na segunda coluna encontram-se os alvos já apresentados. De um modo geral, os alvos de acção correspondem às subcategorias de análise.

¹⁴ Estrutura de análise (ver página 91)

Tabela 4: Articulação entre os Alvos da Acção e a Estrutura Analítica

| FINALIDADES CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | ALVOS A ATINGIR |
|--|---|
| 3.2 FINALIDADES RELATIVAS À GESTÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | ESCOLA/UNIDADE ORGANIZACIONAL |
| 3.2.1 GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO | GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO |
| 3.2.2 PLANEAMENTO | PLANEAMENTO |
| 3.2.3 ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A DIVERSIDADE | ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A DIVERSIDADE |
| 3.3 FINALIDADES DE CARÁCTER SÓCIO-CULTURAL | ----- |
| 3.3.1 SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA | SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA |
| 3.4 FINALIDADES VISANDO INDIVÍDUOS/GRUPOS | INDIVÍDUOS/GRUPOS |
| 3.4.1 ALUNOS | ALUNOS |
| 3.4.2 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE | PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE |

3.3.3 Objectivos

Qualquer projecto necessita de objectivos que sirvam de um guia à acção, que permitam orientar o processo educativo. Do mesmo modo, poderá afirmar-se que a “acção educativa não é pensável sem a explicitação dos objectivos para os quais se orienta” Escudero (1983: 1040). Na mesma linha de pensamento, Eraut (1991: 4261-269), refere-se aos objectivos como “o resultado intencional e predeterminado de um programa de ensino planificado e expressa-se em termos do que se espera que o aluno aprenda”.

No domínio das políticas públicas observa-se, também, a obrigatoriedade da definição de objectivos. Como notam Y.Mény, e J.-C Thoening (1989), uma política

define obrigatoriamente fins ou objectivos a atingir. Vai no mesmo sentido Muller (1990: 59), ao afirmar “cada política é uma tentativa de agir sobre um determinado sector da sociedade (...) esta acção sobre a sociedade passa pela definição de objectivos (...)”.

É tradicional fazer a distinção entre finalidades, objectivos gerais e objectivos específicos, e essa distinção não é pacífica, dado que a terminologia varia de autor para autor. De um modo simplista, podemos dizer que as finalidades especificam a direcção a seguir e, os objectivos vinculam-se a conteúdos e actividades mais concretas. O que interessa reter, nesta “hierarquia de objectivos”, é a sua maior ou menor proximidade às acções concretas, permitindo antevê-las.

Como já referimos anteriormente, nos documentos analisados, a maioria das escolas não faz a distinção entre estes conceitos. Tendo por referência a pesquisa desenvolvida por Fontoura (2000), continuam a surgir, em grande profusão, finalidades e níveis de objectivos (gerais, específicos, longo prazo, curto prazo) que raramente anunciam uma estratégia específica. Os projectos que apresentam objectivos fazem-no através de listas intermináveis dos mesmos, sem especificar “os meios, as pessoas e os resultados esperados” (J.P. Obin e F. Cros, 1991: 107). Assim, e não obstante termos feito a sua recolha, optámos por não realizar a análise de conteúdo (fina) em relação aos objectivos. A legitimar esta decisão, acresce o factor “tempo útil” para concluir a investigação, e a dúvida que nos surgiu sobre o valor acrescentado que esta análise traria à mesma. Contudo, e dada a importância da definição de objectivos para o nosso trabalho (por referência ao quadro teórico mobilizado), em vez de um sistema de categorização, optámos por registar unicamente sua existência, ou não, através de uma grelha de observação.

3.3.4 Metodologia

Nesta categoria definimos duas subcategorias devidamente explicitadas nos mapas 13 (página 248) e 14 (página 255) do anexo nº 3.

Ponto de partida, onde incluímos os registos referentes aos passos percorridos até à elaboração do projecto.

Outras etapas de elaboração do projecto, onde agrupámos os registos referentes aos passos percorridos durante o processo/fases de construção do projecto.

Na tabela 5, construída a partir dos registos do anexo nº 3, apresentamos uma síntese das categorias e subcategorias que integram este domínio.

Tabela 5: D3 - Pré-Configuração da Acção

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|--|---|
| 3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES | Ideias de carácter sociológico, organizacional ou pedagógico a observar. |
| 3.2 FINALIDADES RELATIVAS À GESTÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 3.2.1 GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO 3.2.2 PLANEAMENTO 3.2.3 ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A DIVERSIDADE | Linhas directrizes relativas ao campo de decisão da direcção do agrupamento, relativamente à gestão de carácter geral, gestão do currículo e relações com o exterior. |
| 3.3 FINALIDADES DE CARÁCTER SÓCIO-CULTURAL 3.3.1 SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA | Linhas directrizes no âmbito da prestação um serviço público através da formação de cidadãos. |
| 3.4 FINALIDADES VISANDO INDIVÍDUOS/GRUPOS 3.4.1 ALUNOS 3.4.2 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE | Linhas directrizes que têm como destinatários indivíduos ou pequenos grupos dentro da organização: alunos, professores, funcionários. |
| 3.5 OBJECTIVOS | Referências a resultados predeterminados que se pretendem atingir e que permitem antever as acções concretas. |
| 3.6 METODOLOGIA 3.6.1 PONTO DE PARTIDA 3.6.2 OUTRAS ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PROJECTO | Passos percorridos até à elaboração do projecto. Processo/Fases de construção do projecto. |

3.4 Quadro de Acção

Uma vez definidos os objectivos (em sentido lato) é necessário explicitar as formas de os atingir, i.e., definir as **estratégias** que configuram a acção educativa.

O conceito de estratégia é utilizado em diversas dimensões e com conteúdos muito variados, pelo que se torna difícil defini-lo de uma forma unívoca. Inicialmente de uso militar, a palavra “estratégia” passou para o domínio da gestão” e surge em diversas noções, como *planeamento estratégico*, *análise estratégica*, *gestão estratégica*, sem a devida clarificação.

De acordo com Serge Raynal (1998:51), a estratégia é “(...) a arte de conjugar, articular e coordenar os objectivos e os meios disponíveis a fim de alcançar um objectivo (...) num determinado tempo”. Para o autor, coexistem dois níveis de estratégia, geral e operacional. A estratégia geral que fornece a ideia geral, o conceito estratégico para a tingir a meta definida pelo político. A estratégia operacional, em correlação com a estratégia geral consiste na organização das acções no terreno com os diferentes meios. Num registo similar, Guerra (2002:167), a propósito da construção de *projectos de intervenção*, reconhece a existência de estratégias globais do projecto e estratégias operacionais relativas às várias dimensões de intervenção. A autora percebe a estratégia, num contexto de articulação entre recursos e objectivos e visando a “elaboração de um pensamento director em torno do qual se estruturam de forma mais ou menos coerente, as decisões fundamentais”.

No campo do Projecto Educativo, podemos considerar as estratégias como as opções que o projecto faz tendo em conta as possíveis linhas de orientação, e a relação entre recursos e objectivos. São as orientações gerais, definem *o que vamos fazer*, e que depois irão ser operacionalizadas sectorialmente de acordo com a organização interna da escola e através dos restantes instrumentos de planeamento da acção educativa.

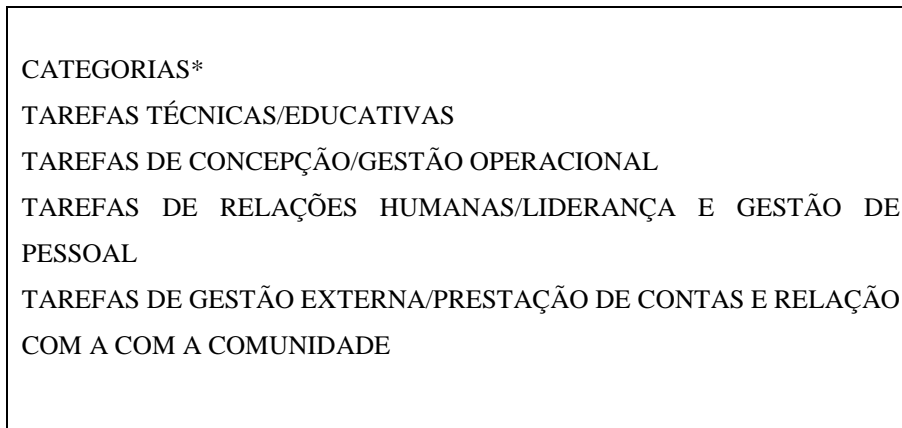
Neste domínio, incluímos quatro categorias que passamos a apresentar a partir do quadro teórico que as mesmas mobilizam.

3.4.1 Gestão de Carácter Geral – Administrativa/Operacional

Para definir esta categoria vamos socorrer-nos dos estudos sobre os gestores/directores de escolas que constituem uma das linhas de investigação mais desenvolvidas no domínio da Administração Educacional, e que resultam de uma análise funcional do cargo desempenhado por estes gestores. A este propósito, Barroso (2005), refere alguns destes estudos, nomeadamente o levado a cabo por Morgan, Hall e Mackay (1983) sobre o processo de nomeação dos directores de escolas em Inglaterra. A investigação realizada por esta equipa da Open University de Londres baseou-se no modelo proposto por Katz (1974). Para este autor, os “*chefes executivos*” de uma empresa desempenham três grandes categorias de tarefas: “*técnicas*” (de acordo com a natureza específica das actividades da organização); “*de concepção*” (relativas ao funcionamento global e controlo da organização); “*relações humanas*” (abrange todos os aspectos da gestão de pessoal). Continuando a parafrasear Barroso (2005), a equipa

liderada por Morgan adaptou o modelo desenvolvido por Katz ao qual acrescentou uma quarta categoria de tarefas “*gestão externa*” (relações com a comunidade e prestação de contas), como se apresenta na figura 23.

Figura 23: Funções dos Gestores Escolares



*(Morgan, Hall e Mackay, 1983)

Fonte: Barroso (2005:148)

Com base nestas 4 categorias, e em estudos apoiados em situações concretas, estes investigadores criaram um conjunto de 16 subcategorias (com uma explicitação das tarefas a que corresponde cada uma), as quais descrevem as tarefas que um director de escola deve desempenhar.

A categoria **tarefas de concepção/gestão operacional** integra as seguintes subcategorias: *Planificação, organização, coordenação e controlo; Afectação do pessoal; Avaliação do ensino e manutenção de dossiers; Edifícios, terrenos e instalações*, (Barroso opus citus).

Apesar da análise das tarefas realizados pelos directores escolares estar condicionada pela especificidade do processo de administração das escolas em Inglaterra, a maior parte das categorias e subcategorias propostas é aplicável a outros países. Assim, foi por referência a esta listagem de tarefas que construímos a categoria de análise **gestão de carácter geral – administrativa/operacional**. Nela, incluímos diferentes dimensões da gestão educativa, que subdividimos em cinco subcategorias integrando referências relativas a:

- Orientações para a formação do pessoal docente e não docente.
- Critérios sobre a distribuição de serviço e o funcionamento das aulas de substituição.
- Critérios sobre a constituição das turmas e elaboração de horários.

- Orientações para os Serviços Especializados de Apoio Educativo/SPO.
- Orientações relativas à racionalização dos recursos/ Organização dos espaços educativos.

3.4.2 Estratégias Organizacionais - Cultura de Escola

A cultura está relacionada com o universo dos significados e dos sentidos, através dos quais os actores descodificam e constroem a realidade. Para a definição desta categoria recorreremos à perspectiva de Nóvoa (1992b) que entende a cultura organizacional como elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comportando dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. Assim, os elementos que compõem a cultura organizacional estão presentes, quer nas interações que se desenvolvem no interior da organização, quer nas interações que estabelece com a comunidade. Nóvoa (idem, p.30) sistematizou alguns elementos da cultura organizacional da escola numa *zona de invisibilidade* e numa *zona de visibilidade*. A nossa categoria de análise integra elementos da dimensão “Manifestações Comportamentais” que, o autor situa na *zona de visibilidade*.

Assim, reunimos nesta categoria todas as orientações que são susceptíveis de influenciar o comportamento dos actores da organização que o autor sintetiza do seguinte modo:

“(…) Referimo-nos, por um lado, às actividades normais da escola e ao modo como são desempenhadas (prática pedagógica, avaliações, reuniões de professores…) e, por outro lado, ao conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, bem como aos procedimentos operacionais e impostos ou assumidos pelos membros da organização. Situa-se também nesta categoria a série de rituais e de cerimónias que fazem parte da vida organizacional: abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos caloiros, acolhimento dos novos professores....Esta categoria remete fortemente para o nível de participação dos actores internos e externos... na vida da escola”. (Nóvoa, 1992b:31)

Distribuámos as referências que cabem nesta categoria por seis subcategorias:

- Orientações relativas à preservação do bom ambiente/clima de escola, relações interpessoais dos actores educativos e comportamento e disciplina dos alunos.
- Valorização dos alunos - do comportamento e do mérito escolar.

- Orientações relativas à promoção da imagem do agrupamento junto da comunidade.
- Promoção do sentido da identidade da Escola/Agrupamento.
- Parcerias/Intercâmbios.
- Articulação com os Encarregados de Educação, Famílias e Associações de Pais.

3.4.3 Estratégias Gerais de Planeamento e Controlo

O conceito de **planeamento** aparece associado ao conceito de estratégia. A natureza do planeamento também evoluiu, passando de uma visão inicial que o circunscrevia às preocupações orçamentais até ao planeamento estratégico que se caracterizava, sobretudo, pela integração da análise dos factores ambientais na definição da estratégia organizacional. Como nota Mintzberg (1994: 27) “o planeamento é necessário, quando o futuro exige um conjunto de decisões interdependentes, quer dizer, um sistema de decisões. A principal complexidade no planeamento vem do carácter inter-relacional das decisões mais do que das decisões em si”. O que emerge deste pensamento é a clarificação do processo de elaboração das estratégias, dado que perspectiva o processo estratégico como o conjunto das inter-relações entre as decisões numa organização. No entanto, esta associação não poderá surgir de uma forma intuitiva, é necessário recorrer à sua formalização. Mintzberg (p.29, opus citus), salienta este aspecto ao afirmar “o planeamento é um procedimento formalizado que tem por finalidade produzir um resultado articulado sob a forma de um sistema integrado de decisões”.

Por várias razões, e sobretudo por não privilegiar o desenvolvimento de novas operações e actividades características de métodos modernos de análise estratégica, a rigidez do planeamento começou a ser contestada. É neste sentido que Mintzberg (ibidem) visionou a *queda* do planeamento e a *ascensão* da estratégia propondo a separação destes conceitos. Segundo o autor, o planeamento apresenta-se como um processo *analítico* que deve acompanhar a estratégia (e não anteceder-la), relacionado essencialmente com a função de controlo e de coordenação das actividades. A estratégia baseia-se na *síntese* e deve reflectir sobre o que está na base do sucesso de uma organização.

Este é o referencial teórico que deu corpo à categoria de análise que estamos a apresentar, e onde reunimos um conjunto de orientações interdependentes que interagem com vários domínios da actividade educativa.

Identificámos seis subcategorias:

- Orientações para a acção educativa, onde incluímos procedimentos que a os professores devem observar na planificação do processo de ensino e aprendizagem.
- Orientações para a formalização do plano anual de actividades (PAA), projecto curricular do agrupamento (PCA) e projectos curriculares de turma (PCT), que tanto se podem referir à estrutura/conteúdos como às dimensões que estes projectos devem contemplar.
- Orientações sobre a circulação da informação, que prevêm formas de comunicação entre as escolas e os docentes que integram o agrupamento.
- Relatórios sectoriais de actividades. Registos que referem a necessidade das estruturas de gestão e pedagógicas elaborarem relatórios de execução das actividades desenvolvidas.
- Relatório de execução do PAA. Estas referências surgem como instrumentos de avaliação do Projecto Educativo. Uma vez explicita-se quem elabora os relatórios, outras vezes não.
- Análise dos resultados escolares. Alguns projectos não se limitam a divulgar os dados estatísticos referentes aos resultados escolares. Vão mais além, e reflectem sobre eles, tentando interpretar as suas causas, e definindo planos de recuperação para os alunos, quando necessário.

3.4.4 Gestão do Currículo

Na perspectiva de (Elmore e Fuhrman, 1994), citado por Fontoura (2005b:50) a gestão do currículo traduz-se “na tomada de decisões e no modo de as levar a cabo na prática que, a partir do sistema administrativo e político, rodeiam a política curricular a nível local, de escola e sala de aula e que influem directamente no que os alunos aprendem.”

O currículo, enquanto acto com um significado político, decide-se em vários contextos, que se situam entre os planos macro e micro da estrutura do sistema educativo. Como nota Pacheco (2001:68) a este propósito, consideram-se (de um modo global) três contextos/níveis de decisão curricular:

- “político – administrativo – no âmbito da administração central;
- de gestão – no âmbito da escola e da administração regional;

- de realização – no âmbito da sala de aula”.

No contexto político-administrativo, o currículo é um projecto socioeducativo moldado pela administração central, que assume competências:

“na organização educativa, na definição dos planos curriculares, na formulação de objectivos curriculares, na elaboração de programas, na definição dos normativos sobre avaliação, na determinação da política da produção de manuais, na produção de critérios para a organização dos grupos de docência e do agrupamento dos alunos”

(Pacheco, 2001:88)

Depois da administração central, o currículo é decidido no contexto de gestão, i.e., ao nível da região e da escola. O *design* curricular a este nível não tem grande expressão entre nós, dado que o nosso sistema educativo é fortemente centralizado pelo contexto político-administrativo. Assim, o desenvolvimento curricular centrado na escola e nos professores só poderá ser uma decisão condicionada pelas prescrições e orientações já existentes. No contexto de gestão do currículo (entendido como o projecto educativo e curricular) as escolas têm competências quer na introdução das componentes regionais e locais nos planos curriculares, quer na contextualização das decisões tomadas ao nível da administração central e regional, quer ainda na formação e gestão do pessoal docente. É na construção dos projectos curriculares que se integram as componentes regionais e locais e se articulam as áreas curriculares e a componente não curricular (Actividades de Enriquecimento do Currículo), e ainda a oferta de escola prevista no desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico. É no âmbito do Projecto Educativo, que as escolas podem conceber e gerir medidas de diversificação da oferta curricular, tendo como objectivo assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Em relação ao contexto de realização, salientamos a intervenção curricular dos professores e dos alunos. Pacheco (2001: 101), cita Clandinin e Connelly (1992) para afirmar que os professores despenham o papel de construtores directos de um projecto de formação. Cita Erickson e Schultz (1992) para referir que os alunos, pelas suas experiências, legitimam e modificam este mesmo projecto.

Este é o referencial teórico que suporta a categoria de análise que estamos a apresentar, e na qual identificámos seis subcategorias:

- Definição de oferta curricular própria, onde reunimos as decisões do agrupamento em relação à implementação das actividades de enriquecimento

do currículo para o 1º ciclo do ensino básico¹⁵ e a oferta de escola prevista no desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico.

-Diversificação das ofertas curriculares. Decisões relativamente à implementação de outras ofertas formativas como os cursos de educação e formação (CEF) e percursos curriculares alternativos (PCA), entre outros.

-Projectos e actividades de âmbito disciplinar. É o caso do desenvolvimento de projectos no âmbito do Plano Nacional de Leitura e no Plano da Matemática.

-Desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo /projectos de âmbito local. São actividades e projectos que se desenvolvem por iniciativa das escolas.

-Desenvolvimento de projectos de âmbito nacional. São projectos pré-formatados pela administração central, nomeadamente nas vertentes da educação para a cidadania, desporto escolar, bibliotecas escolares, ciências experimentais, educação artística, etc.

-Desenvolvimento de projectos de âmbito europeu. São projectos com enquadramento europeu, como por exemplo o projecto *Comenius*¹⁶ ou o projecto *Coastwatch Europe*¹⁷ entre outros.

Adoptando a perspectiva de Meny e Thoening, (1989), no âmbito de um quadro geral de acção, as estratégias, no seu conjunto, constituem a *substância* de uma política.

Na tabela 6, ilustramos a apresentação do domínio Quadro de Acção (ver a seguir).

No que se refere à recolha de dados, e em virtude das estratégias surgirem autonomamente na estrutura dos projectos, decidimos utilizar os seguintes procedimentos. Em primeiro lugar, recolhemos as estratégias expressas na totalidade dos projectos em ordem à definição das subcategorias. Seguidamente, registámos a sua presença ou ausência, através das respectivas grelhas de observação.

¹⁵ Actividades previstas nos decretos-lei n.ºs 6/2001 e 2009/2002, e reformuladas pelo despacho n.º 12951/2006. Estas actividades apesar de serem facultativas, tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares, cuja planificação compete à escola em colaboração com diversas entidades promotoras, preferencialmente as autarquias.

¹⁶ A Acção *Comenius* tem por objectivos gerais melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia no ensino escolar, contribuir para a promoção da aprendizagem de línguas e promover a consciência intercultural. Integra três sub-acções. A sub-acção *Comenius 1* enquadra as parcerias entre as escolas.

¹⁷ O projecto *Coastwatch Europe*, de carácter europeu pretende alertar para os principais problemas do litoral. É coordenado pela Irlanda desde 1988, e conta com a participação de cerca de 23 países deste continente entre os quais Portugal.

Tabela 6: D4 - Quadro de Acção

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|---|--|
| <p>4.1 GESTÃO DE CARÁCTER GERAL – ADMINISTRATIVA/OPERACIONAL</p> <p>4.1.1 ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE</p> <p>4.1.2 CRITÉRIOS SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO E O FUNCIONAMENTO DAS AULAS DE SUBSTITUIÇÃO</p> <p>4.1.3 CRITÉRIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS E ELABORAÇÃO DE HORÁRIOS</p> <p>4.1.4 ORIENTAÇÕES PARA OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO EDUCATIVO/SPO</p> <p>4.1.5 ORIENTAÇÕES RELATIVAS À RACIONALIZAÇÃO DE RECURSOS /ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS</p> | <p>Formação contínua do pessoal docente e não docente: necessidades e áreas de interesse.</p> <p>Continuidade pedagógica; limite de níveis de ensino por professor; limite do número de turmas por professor; ocupação plena dos tempos escolares</p> <p>-Origem étnica, escola frequentada anteriormente, o género, número de alunos retidos e aprovados, opção de Educação Artística.</p> <p>-Regime de funcionamento das escolas (normal e duplo). Horário das actividades.</p> <p>-Articulação com as estruturas de orientação educativa, conselhos de turma e órgão de gestão.</p> <p>-Orientação vocacional e profissional dos alunos.</p> <p>-Gestão de recursos materiais, normas de funcionamento dos espaços</p> |
| <p>4.2. ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS -CULTURA DE ESCOLA</p> <p>4.2.1 ORIENTAÇÕES RELATIVAS À PRESERVAÇÃO DO BOM AMBIENTE/CLIMA DE ESCOLA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ACTORES EDUCATIVOS E COMPORTAMENTO E DISCIPLINA DOS ALUNOS -INTEGRAÇÃO DE TODOS OS ACTORES NA COMUNIDADE ESCOLAR -GESTÃO DE CONFLITOS</p> <p>4.2.2 VALORIZAÇÃO DOS ALUNOS / COMPORTAMENTO E MÉRITO ESCOLAR</p> <p>4.2.3 ORIENTAÇÕES RELATIVAS À PROMOÇÃO DA IMAGEM DO AGRUPAMENTO JUNTO DA COMUNIDADE</p> <p>4.2.4 PROMOÇÃO DO SENTIDO DE IDENTIDADE DA ESCOLA/AGRUPAMENTO</p> <p>4.2.5 PARCERIAS/ INTERCÂMBIOS - COM O MEIO LOCAL -ENTIDADES NACIONAIS -ENTIDADES EUROPEIAS</p> | <p>-Cooperação entre as escolas do Agrupamento</p> <p>-Actividades de recepção aos novos alunos/encarregados de educação, professores e funcionários</p> <p>-Funcionamento do gabinete de atendimento para resolução e prevenção de problemas de indisciplina</p> <p>-Acompanhamento dos alunos nos refeitórios e recreios das escolas</p> <p>-Quadros de valor e de mérito</p> <p>-Eleição da “<i>Turma do Ano</i>”</p> <p>-Divulgação através dos media locais das actividades e projectos das escolas</p> <p>-Divulgação das escolas e dos seus projectos através dos respectivos sítios na <i>internet</i></p> <p>-Actividades conducentes à criação dos símbolos identificadores do Agrupamento.</p> <p>-Dias comemorativos e equipamento desportivo.</p> <p>-Edição de publicações periódicas: Boletim Informativo, Jornais de Escola/Agrupamento.</p> <p>-Articulação com os planos de actividades das entidades locais – autarquias, museus, companhias de teatro, estruturas do SNS, Escola Segura</p> <p>-Projectos Nacionais - Olimpíadas da Matemática, do Ambiente, da Física</p> |

| | |
|---|---|
| <p>4.2.6 ARTICULAÇÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, FAMÍLIAS E ASSOCIAÇÕES DE PAIS</p> | <p>-Projectos “Coastwatch Europe”, Comenius.</p> <p>-Participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar e co-responsabilização pelo percurso educativo dos alunos.</p> |
| <p>4.3. ESTRATÉGIAS GERAIS DE PLANEAMENTO E CONTROLO</p> <p>4.3.1 ORIENTAÇÕES PARA A ACÇÃO EDUCATIVA</p> <p>4.3.2 ORIENTAÇÕES PARA A FORMALIZAÇÃO DO PAA, PCA e PCT</p> <p>4.3.3 ORIENTAÇÕES SOBRE A CIRCULAÇÃO DA INFORMAÇÃO</p> <p>4.3.4 RELATÓRIOS SECTORIAIS DE ACTIVIDADES</p> <p>4.3.5 RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PAA</p> <p>4.3.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS ESCOLARES</p> | <p>-Procedimentos que as estruturas de orientação educativa deverão observar na planificação do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>-Articulação entre ciclos – partilha de experiências, ideias e propostas dos docentes.</p> <p>-Estrutura/conteúdos do PAA</p> <p>-Dimensões a contemplar nos projectos.</p> <p>-Correio electrónico entre as escolas. - Programa SIGE</p> <p>-Relatórios anuais – execução das actividades. Estruturas de gestão e pedagógicas</p> <p>Relatório anual – execução das actividades</p> <p>Análise dos resultados obtidos, em cada período. Sucesso/Insucesso; absentismo e abandono escolar. Planos de recuperação.</p> |
| <p>4.4. GESTÃO DO CURRÍCULO</p> <p>4.4.1 DEFINIÇÃO DE OFERTA CURRICULAR PRÓPRIA</p> <p>4.4.2 DIVERSIFICAÇÃO DAS OFERTAS CURRICULARES</p> <p>4.4.3 PROJECTOS E ACTIVIDADES DE ÂMBITO DISCIPLINAR</p> <p>- LÍNGUA PORTUGUESA/PLNM</p> <p>- MATEMÁTICA</p> <p>4.4.4 DESENVOLVIMENTO DE AEC/PROJECTOS DE ÂMBITO LOCAL</p> <p>4.4.5 DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO NACIONAL</p> <p>4.4.6 DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO EUROPEU</p> | <p>AEC para o 1º ciclo. Oferta de escola para os 2º e 3º ciclos.</p> <p>-Cursos CEF, Percursos Curriculares Alternativos; Ensino Recorrente; Cursos de Educação Extra-Escolar (PPT – Adultos)</p> <p>-Plano Nacional de Leitura</p> <p>-Actividades para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua</p> <p>-Plano da Matemática</p> <p>-Actividades de enriquecimento do currículo, da iniciativa das escolas.</p> <p>-Projectos no âmbito/vertentes da educação para a cidadania; desporto escolar; bibliotecas escolares, ciências experimentais, educação artística</p> <p>-Projectos com enquadramento europeu</p> |

3.5 Divulgação

A última etapa do processo de elaboração do projecto de escola é dedicada à redacção do próprio projecto (produto final) e, uma vez terminada a redacção, é necessário fazer a sua apresentação e divulgação junto de todos os elementos que integram a comunidade educativa.

No âmbito do quadro teórico das políticas públicas, se admitirmos que o objecto de uma política consiste em modificar o ambiente dos actores visados (Muller, 2004), a percepção que estes podem ter sobre a mesma vai condicionar a sua conduta social. É o que Muller classifica como *l'effet d'affichage*, que nós traduzimos pelo *efeito da divulgação*. O autor considera que, a primeira etapa da implementação de uma política verifica-se quando estes actores decidem modificar a sua conduta, em consequência da *divulgação* da mesma.

A categoria de análise que definimos é corporizada pelos **destinatários** (os actores visados pela política) que, a partir da leitura dos projectos, distribuímos por cinco subcategorias:

- Alunos
- Professores
- Funcionários
- Pais e encarregados de educação
- Entidades parceiras

Na tabela 7 sintetiza-se a organização deste domínio de análise.

Tabela 7: D5 - Divulgação

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|--|------------------------------------|
| 5.1 DESTINATÁRIOS 5.1.1 ALUNOS 5.1.2 PROFESSORES 5.1.3 FUNCIONÁRIOS 5.1.4 PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 5.1.5 ENTIDADES PARCEIRAS | Não surgiu qualquer especificidade |

3.6 Avaliação

Todos os projectos, independentemente da sua natureza, contêm necessariamente um *plano de avaliação*. Este plano é estruturado em função do desenho do projecto e, é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as estratégias, caso seja necessário (Guerra, 2002). Num outro registo, e na perspectiva de Jacob, S. (2004:203), a avaliação das políticas públicas é, tradicionalmente, apresentada como a última etapa que encerra o ciclo de uma política ou, preferentemente, a fase que impulsiona uma nova dinâmica”

Seja qual for a estrutura de organização escolhida, a avaliação implica a definição de **momentos** próprios e de **intervenientes** ou responsáveis pelo processo. Estes elementos estruturantes constituem as nossas categorias de análise, que a partir da leitura dos projectos foram distribuídas pelas subcategorias que a seguir se apresentam.

Momentos

- De carácter contínuo, no final de cada período lectivo.
- Avaliação anual, no final de cada ano lectivo.
- Avaliação no fim do triénio de vigência do projecto.

Intervenientes

- Equipa de pilotagem. Usualmente o grupo de trabalho designado pelo Conselho Executivo para elaborar o Projecto Educativo.
- Estruturas de orientação educativa. Departamentos curriculares e outros conselhos de docentes
- Órgãos de administração e gestão. Assembleia de Agrupamento, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico.

Na tabela 8 sintetiza-se a organização deste domínio de análise (ver a seguir).

Tabela 8: D6 - Avaliação

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|--|---|
| 6.1MOMENTOS 6.1.1 DE CARÁCTER CONTÍNUO 6.1.2 AVALIAÇÃO ANUAL 6.1.3 AVALIAÇÃO NO FIM DO TRIÉNIO | Não surgiu qualquer especificidade |
| 6.2INTERVENIENTES 6.2.1 EQUIPA DE PILOTAGEM 6.2.2 ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA 6.2.3 ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO | Grupo de trabalho designado pelo Conselho Executivo Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes Assembleia, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico |

3.7 Amplitude da participação

Retomamos aqui o quadro teórico mobilizado para definir o conceito de política pública. Como nota (Muller, 2004:373; 2004b:62), elaborar uma política pública consiste, “em primeiro lugar construir uma representação, uma imagem da realidade sobre a qual se pretende intervir. É em referência a esta imagem cognitiva que os actores organizam a sua percepção do problema, confrontando as suas soluções e definindo os seus propósitos de acção.”

Neste sentido, interessa-nos identificar os actores que, de algum modo participaram na concepção e /ou na redacção do documento. Era importante saber se tinha sido constituído um grupo de trabalho heterogéneo com diferentes elementos da comunidade escolar (entenda-se do agrupamento de escolas) e da comunidade educativa com que o agrupamento interage, ou se por contrário os projectos tinham sido “produzidos” apenas pelos professores. É esta a fundamentação que suporta a inclusão do domínio de análise relativo à **participação**, que ilustramos na tabela 9 (ver a seguir). As categorias de análise correspondem aos **actores** que identificámos no conjunto dos projectos analisados.

Tabela 9: D7 - Amplitude da Participação

| CATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|--|--|
| 7.1 PROFESSORES | Representantes de todas as Escolas do Agrupamento Representantes de cada nível de ensino Departamentos Curriculares Conselhos de Docentes |
| 7.2 ALUNOS | Alunos individuais Alunos enquanto grupo/turma |
| 7.3 FUNCIONÁRIOS | Pessoal administrativo e auxiliares de acção educativa |
| 7.4 ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | Pais e/ou encarregados de educação |
| 7.5 ELEMENTOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA NÃO IDENTIFICADOS | Não surgiu qualquer especificidade |
| 7.6 OUTROS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA | Representantes autárquicos Empresas sediadas no meio envolvente |

Interessou-nos de igual modo conhecer as etapas de elaboração do projecto em que actores tinham participado, o que foi possível identificar a partir mapas 13 (ver página 248) e 14 (ver página 255) do anexo 3 . Assim, para cada uma das categorias de actores, registámos (presença ou ausência) a sua participação nas seguintes etapas:

1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO
2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO
3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO

4. Estrutura Analítica Construída

Após a apresentação detalhada de cada domínio de análise, eis a estrutura analítica que nos propusemos construir.

1. Sistema de Referências

1.1 Valores universalistas e de carácter ideológico

1.2 Valores de carácter técnico/currículo

1.3 Valores de carácter normativo /A lei

1.3.1 De ordem geral

1.3.2 Enquadramento específico

1.3.3 A lei

1.4 Referentes teóricos, relativos às organizações - de carácter administrativo e curricular.

1.4.1 Educação de carácter geral

1.4.2 Educação de carácter específico

1.4.3 Política educativa

1.4.4 Outros

1.5 Referentes de carácter local

1.5.1 História/Geografia

1.5.2 Sociedade

1.6 Referentes de carácter empírico/funcional – aspectos técnicos ligados à elaboração do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento e à gestão do currículo.

1.6.1 Concepção de PE

1.6.2 Concepção de currículo

1.7 Referentes conceptuais – Cultura de escola

1.7.1 Concepção de Escola

1.7.2 Funções da Escola

1.7.3 Factores que influenciam o sucesso escolar

2. Diagnóstico

2.1 Contexto Organizacional do Agrupamento

2.1.1 Constituição do Agrupamento/Instalações

2.1.2 Aspectos sociais

2.1.3 Oferta formativa

2.1.4 Análise estatística dos resultados escolares

2.2 Diagnóstico da Situação Analisada

2.2.1 Problemas/Necessidades

2.2.2 Potencialidades

2.2.3 Prioridades

2.2.4 Requisitos

3. Pré-Configuração da Acção

3.1 Princípios orientadores

3.2 Finalidades relativas à gestão e organização curricular

3.2.1 Gestão da organização

3.2.2 Planeamento

3.2.3 Escola/Organização complexa para a diversidade

3.3 Finalidades de carácter sócio-cultural

3.3.1 Sociedade para a integração da diferença

3.4 Finalidades visando indivíduos/grupos

3.4.1 Alunos

3.4.2 Pessoal docente e não docente

3.5 Objectivos

3.6 Metodologia

3.6.1 Ponto de partida

3.6.2 Indicação das etapas de elaboração do Projecto

4. Quadro de Acção

4.1 Gestão de carácter geral – Administrativa/Operacional

4.1.1 Orientações para a formação do pessoal docente e não docente

4.1.2 Critérios sobre a distribuição de serviço e o funcionamento das aulas de substituição

4.1.3 Critérios sobre a constituição das turmas e elaboração de horários

4.1.4 Orientações para os Serviços Especializados de Apoio Educativo/SPO

4.1.5 Orientações relativas à racionalização dos recursos/ Organização dos espaços educativos

4.2 Estratégias Organizacionais - Cultura de Escola

4.2.1 Orientações relativas à preservação do bom ambiente/clima de escola, relações interpessoais dos actores educativos e comportamento e disciplina dos alunos

4.2.2 Valorização dos alunos - do comportamento e do mérito escolar

4.2.3 Orientações relativas à promoção da imagem do agrupamento junto da comunidade

4.2.4 Promoção do sentido da identidade da Escola/Agrupamento

4.2.5 Parcerias/Intercâmbios

4.2.6 Articulação com os Encarregados de Educação, Famílias e Associações de Pais

4.3 Estratégias de Planeamento e Controlo

4.3.1 Orientações para a acção educativa

4.3.2 Orientações para a formalização do PAA, PCA e PCT

4.3.3 Orientações sobre a circulação da informação

4.3.4 Relatórios sectoriais de actividades

4.3.5 Relatório de execução do PAA

4.3.6 Análise dos resultados escolares

4.4 Orientações para a Gestão do Currículo

4.4.1 Definição da oferta curricular própria

4.4.2 Diversificação das ofertas curriculares

4.4.3 Projectos e actividades de aprendizagem de âmbito disciplinar

4.4.4 Desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular/ projectos de âmbito local

4.4.5 Desenvolvimento de projectos de âmbito nacional

4.4.6 Desenvolvimento de projectos de âmbito europeu

5. Divulgação

5.1 Destinatários

5.1.1 Alunos

5.1.2 Professores

5.1.3 Funcionários

5.4 Pais e encarregados de educação

5.5 Entidades parceiras

6. Avaliação

6.1 Momentos

6.1.1 De carácter contínuo

6.1.2 Avaliação anual

6.1.3 Avaliação no fim do triénio

6.2 Intervenientes

6.2.1 Equipa de pilotagem

6.2.2 Estruturas de orientação educativa

6.2.3 Órgãos de administração e gestão

7. Amplitude da participação

7.1 Professores

7.2 Alunos

7.3 Funcionários

7.4 Encarregados de educação

7.5 Elementos da comunidade educativa não identificados

7.6 Outros representantes da comunidade educativa

É uma estrutura dinâmica que permite a inclusão de mais categorias ou subcategorias sem alterar a lógica da sua construção dado que, não é um modelo que pré existe ao processo de análise. A sua especificidade reside no desenho conceptual da sua construção, ancorado na articulação entre os quadros teórico e legal mobilizados, e o conteúdo dos projectos analisados. Dito de outro modo, é uma estrutura dinâmica porque vive da *substância* dos projectos.

Capítulo V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como já referimos, a estratégia metodológica desenvolvida assentou numa abordagem qualitativa com recurso a técnicas estatísticas, as quais constituíram uma ajuda para a interpretação dos dados.

A abordagem qualitativa irá desenvolver-se em torno da análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Estes elementos são as categorias e subcategorias de análise já apresentadas no capítulo anterior, as quais quando transformadas no formato quantitativo, são as variáveis.

Para ilustrar a descrição e análise de dados, iremos utilizar quer representações gráficas, quer quadros de frequências. As distribuições de frequências podem surgir quer sob a forma de frequência absoluta, quer sob a forma de frequência relativa. A primeira, representa o número de projectos que refere uma determinada variável. A segunda, corresponde ao número de projectos que refere essa variável, em relação ao número total de projectos analisados, que no nosso estudo são 46.

Em termos gerais, iremos observar o discurso expresso nos projectos em função da estrutura analítica construída. Em primeiro lugar, iremos analisar o seu posicionamento relativamente a cada um dos domínios de análise, em separado. Em segundo lugar, a análise será realizada em relação à estrutura, no seu todo.

1. Os Projectos e os Domínios de Análise

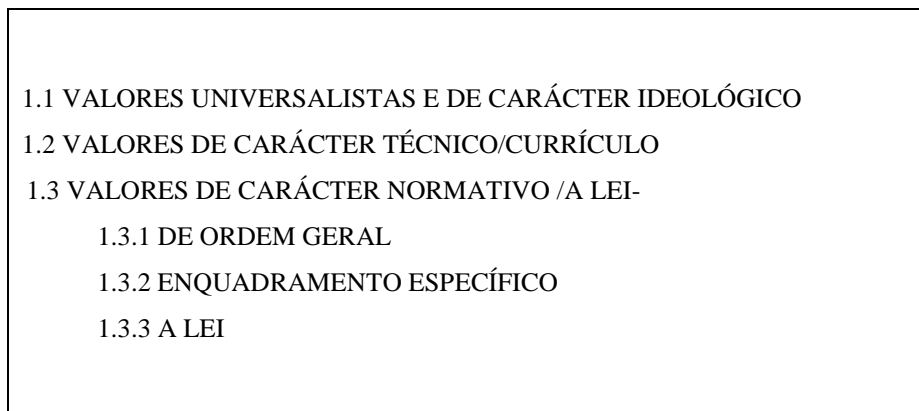
Em relação a cada um dos domínios considerados, reunimos o conjunto de informações que a seguir apresentamos.

1.1 Sistema de Referências

Este domínio é constituído por 7 categorias de análise, podendo cada uma delas integrar um número variável de subcategorias.

Relativamente aos **valores** (ver página 59) mobilizados na elaboração dos projectos constituímos 3 categorias, como se apresenta na figura 24.

Figura 24: Síntese dos Valores



A partir dos quadros 1 e 2 do anexo 1 (ver pp. 159 e 163) relativos à distribuição das frequências destas variáveis, podemos constatar as seguintes observações.

Se considerarmos isoladamente os valores de carácter normativo, os projectos valorizam em primeiro lugar os valores de enquadramento específico (59%). Em segundo lugar, surgem os valores de ordem geral (41%), e o valor a lei (a lei em geral) aparece em terceiro lugar (11%).

Se compararmos a distribuição das três categorias, observa-se que os projectos atribuem mais importância aos valores de carácter normativo (no seu conjunto). Seguem-se os valores universalistas e de carácter ideológico e, em terceiro lugar, os valores de carácter técnico/currículo.

Podemos, também, constatar que existe um número variável de projectos que não apresenta alguma(s) das tipologias de valores. Contudo, há apenas 4 projectos (Lr9, Lx23, Or5, Or8) que não referem valores de qualquer categoria.

Estes projectos não são “verdadeiros” projectos educativos, não respondem nem ao quadro teórico (Barroso, 2005; Fontoura, 2000), nem ao quadro legal (Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

Por referência a Van Zanten (2004), a estes projectos falta-lhes as *orientações morais e intelectuais* que sustentam a definição de uma política educativa.

Em relação aos **referentes teóricos, relativos às organizações - de carácter administrativo e curricular** (ver página 60), resumimos na figura 25 o sistema de categorização.

Figura 25: Referentes teóricos, relativos às organizações - de carácter administrativo e curricular

- 1.4.1 EDUCAÇÃO DE CARÁCTER GERAL
- 1.4.2 EDUCAÇÃO DE CARÁCTER ESPECÍFICO
 - 1. ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
 - 2. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
 - 3. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- 1.4.3 POLÍTICA EDUCATIVA
 - 1. NÍVEL MACRO
 - 2. PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS
- 1.4.4 OUTROS

A partir do quadro 3 do (anexo 1, p. 165), referente à distribuição das frequências destas variáveis, podemos observar que das referências apresentadas, surgem em primeiro lugar as relativas à educação de carácter específico, nomeadamente referências bibliográficas que se situam nos campos da Administração Educacional¹⁸ e do Desenvolvimento Curricular (20%). Parece assim, existir um equilíbrio entre as questões organizacionais e as questões ligadas ao currículo.

Em segundo lugar, encontram-se as referências que classificámos como “outros”, onde incluímos áreas diversas, entre as quais a literatura apresenta a maior expressão.

¹⁸ Por ordem decrescente de frequência surgem referências nas áreas Projecto Educativo de Escola, Análise Organizacional, Autonomia de Escola e Avaliação de Escolas.

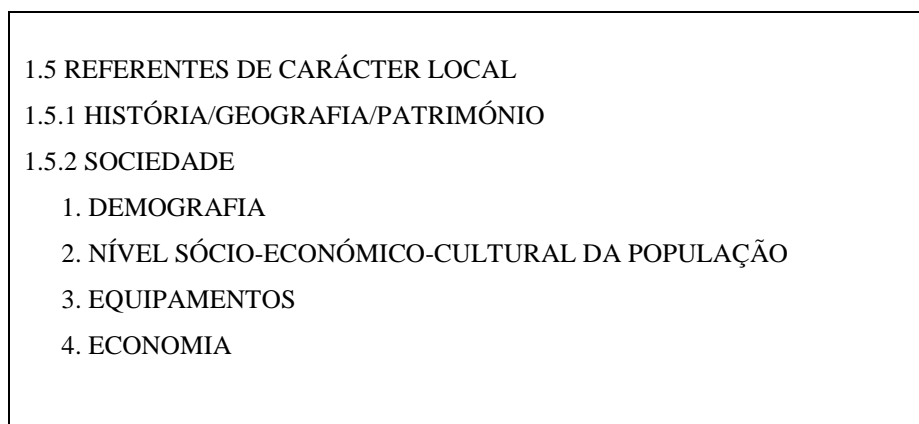
Seguem-se as referências à educação de carácter geral, e em último lugar, surgem as referências na área da política educativa. São, em geral, citações de autores que ocuparam cargos na Administração da Educação, como por exemplo Joaquim de Azevedo¹⁹ e Roberto Carneiro²⁰, entre outros.

O número de projectos que recorre a referências teóricas (20) é inferior ao dos que não as utilizam (26).

Em nosso entender as referências teóricas estruturam o pensamento e, nessa medida, contribuem para a definição de um *quadro geral de acção*.

No concernente aos **referentes de carácter local** (ver página 59) apresentamos na figura 26 o sistema de categorização.

Figura 26: Referentes de carácter local



A partir do quadro 4 (anexo 1, p.169), referente à distribuição das frequências destas variáveis, realizámos as seguintes reflexões. A maioria dos projectos (87%), manifesta os seus referentes locais, existindo um certo equilíbrio entre a importância atribuída aos que se agrupam em torno da história e geografia locais, e os indicadores de natureza diversa que permitem caracterizar a sociedade /comunidade em que o Agrupamento se insere.

Fazendo uma leitura horizontal constatamos existir apenas 4 projectos (Cs5, Lx24, Mt4, Or5, Sr6, Vx6) que não manifestam referentes locais.

¹⁹ Joaquim Azevedo foi secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário entre 1992 e 1993.

²⁰ Roberto Carneiro foi ministro da Educação entre 1987 e 1991.

Na nossa perspectiva, o conhecimento do meio envolvente contribui para o entendimento do real, e nesse sentido, insere-se na operação de *descodificação* do real a fim de diminuir a sua opacidade (Muller, 2004).

Como referimos anteriormente, a categoria **referentes de carácter empírico/funcional** (ver página 60) reúne duas subcategorias que iremos analisar separadamente. Assim, encontramos nos projectos, quatro concepções de projecto educativo que sistematizámos na figura 27.

Figura 27: Concepção de projecto educativo

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. INSTRUMENTO DEFINIDOR DA POLÍTICA EDUCATIVA<ol style="list-style-type: none">1. DA ESCOLA2. DO AGRUPAMENTO3. DE ARTICULAÇÃO ENTRE A POLÍTICA NACIONAL E A POLÍTICA ESCOLAR2. INSTRUMENTO DE EXECUÇÃO DE CARÁCTER TÉCNICO3. INSTRUMENTO DE CARÁCTER IDENTITÁRIO4. DOCUMENTO REFLEXIVO |
|--|

Ao nível da análise estatística, a unidade é a subcategoria concepção de projecto educativo *per si*, i.e., o número de vezes que ocorre, independentemente da sua especificidade. Ao nível da análise qualitativa, interessa-nos identificar quais as concepções presentes.

É de salientar que adoptámos este critério em relação às restantes categorias/subcategorias que integram o Sistema de Referências, i.e., a unidade estatística é a **concepção** (ela própria).

Tendo em consideração a questão central da nossa pesquisa, decidimos reunir as dimensões da concepção “instrumento definidor da política educativa” (da escola, do agrupamento, de articulação entre a política nacional e a política de escolar) e designá-la como *instrumento definidor de uma política educativa*.

Em complementaridade da análise qualitativa, interessou-nos quantificar as concepções identificadas, o que se pode observar no quadro 5 (anexo 1, p.177). No entanto, e como já referimos, estas contagens não integraram os agregados estatísticos.

Assim, constatamos que a maioria dos projectos (35) divulga uma (ou mais que uma) concepção de projecto educativo.

Há um equilíbrio entre a concepção de projecto como *instrumento definidor de uma política educativa* e como instrumento de execução de carácter técnico (37%), essencialmente como um instrumento de gestão.

Em segundo lugar, os agrupamentos percebem o projecto educativo como instrumento de carácter identitário, como um *quadro de referência permanente da comunidade educativa para a construção da sua identidade* (Lr9). A concepção documento reflexivo é apenas manifestada por um projecto.

Ao nível da análise qualitativa interessou-nos identificar quais os agrupamentos que entendem o projecto educativo como *instrumento definidor de uma política educativa*: A15, Ar1, Ar9, Br3, Cs10, Lr3, Lx11, Lx17, Lx21, Mt4, Od1, Or1, Sr4, Sr6, Sr7, Sr10, Sx3. Numa fase posterior, iremos observar o posicionamento do discurso expresso nestes projectos em relação ao problema da investigação.

Em relação à **concepção de currículo** (ver p.60) encontramos três conceitos que sistematizamos na figura 28.

Figura 28: Concepção de currículo

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. CURRÍCULO COMO O CONJUNTO DAS APRENDIZAGENS QUE OS ALUNOS REALIZAM2. CURRÍCULO COMO UM PROJECTO3. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM CENTRADO NO ALUNO |
|--|

A partir do quadro 6 (anexo 1, p.182), podemos constatar que apenas 16 projectos apresentam concepções sobre o currículo. O currículo como um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno reúne consenso por parte de 11 projectos, e as restantes concepções têm uma expressão reduzida.

Esta concepção de currículo está em harmonia com os princípios da reorganização curricular do ensino básico onde se perspectiva que o *currículo deve integrar a procura*

*de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região*²¹.

A categoria **referentes conceptuais – cultura de escola** (ver página 60) agrega três subcategorias que iremos analisar separadamente.

Assim, identificámos nos projectos quatro **concepções de escola**, que explicitamos na figura 29.

Figura 29: Concepção de escola

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. CENTRO DE DECISÃO DE POLÍTICA EDUCATIVA2. ESPAÇO DE ACÇÃO SÓCIO-CULTURAL3. ORGANIZAÇÃO QUE INTERAGE COM A COMUNIDADE4. ESPAÇO DE CARÁCTER COGNITIVO/INSTRUTIVO |
|--|

A partir do quadro 7 (anexo 1, p.187), podemos constatar que, apenas 14 projectos explicitam a sua concepção de escola.

A escola entendida como um espaço de acção sócio-cultural reúne consenso por parte de oito projectos (Ar1, Ar11, Lx5, Lx9, Lx17, Lx23, Od1 e Sr4).

Em segundo lugar, surge um grupo de cinco projectos que percebem a escola como *centro de decisão de política educativa*. Estão nesta condição os projectos A15, Ar9, Lr6, Lx27 e St1.

As concepções de escola como organização que interage com a comunidade e como espaço de carácter cognitivo/instrutivo registam apenas uma ocorrência.

Em relação às **funções da escola** (ver p.60) encontrámos três perspectivas, como se apresenta na figura 30 (ver a seguir).

²¹ In, Abrantes, P (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: DEB-ME

Figura 30: Funções da escola

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA2. DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO3. APRENDER A CONHECER, APRENDER A FAZER, APRENDER A VIVER JUNTOS E APRENDER A SER |
|--|

A partir do quadro 8 (anexo 1, p.193), podemos constatar que há um equilíbrio entre o número de projectos (24) que divulgam a sua perspectiva e o número de projectos (22) que não o faz.

Entre aqueles que as explicitam, há um conjunto de 18 projectos que entendem como funções da escola a instrução e educação para a cidadania, enquanto um segundo conjunto (9) identifica como funções os “*quatro pilares da educação*”²² *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Existe, ainda, um terceiro grupo de projectos (5) que defende a perspectiva que classificámos como desenvolvimento integral do aluno.

Numa acepção ampla, a perspectiva instrução e educação para a cidadania inclui as outras duas e, está em harmonia, quer com os princípios da L.B.S.E, quer com o currículo nacional do Ensino Básico que sublinha a necessidade da *escola se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania*.²³

No que concerne aos **factores que influenciam o sucesso escolar** (ver p.60, os projectos também apresentam perspectivas diferentes, as quais explicitamos na figura 31 (ver a seguir).

²² Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors

²³ Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Figura 31: Factores que influenciam o sucesso escolar

1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
2. O PROFESSOR
3. OS ALUNOS
4. AS FAMÍLIAS
5. O CURRÍCULO NACIONAL

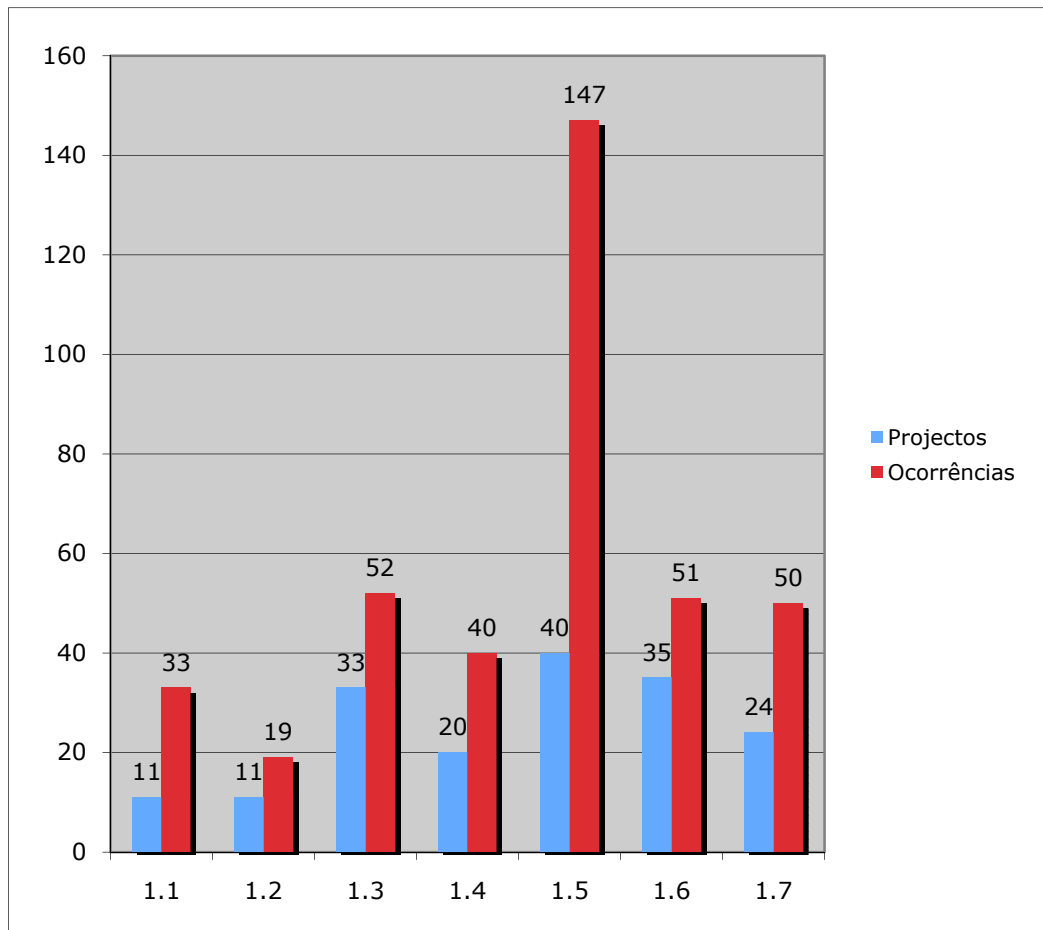
Como podemos constatar no quadro 9 (anexo 1, p.198), um número reduzido de projectos (12) emite uma opinião sobre esta questão. A organização escolar, isto é, o modo como a escola se organiza, é o factor que reúne maior consenso entre os projectos (11). As restantes perspectivas no têm expressão (registam apenas uma ocorrência).

Pensamos que, a preocupação em identificar os factores que influenciam o sucesso escolar, é, também, um contributo para a *descodificação do real*. A escola poderá, de um modo mais fundamentado, delinear estratégias que conduzam ao sucesso escolar.

Como já referimos anteriormente, interessou-nos caracterizar quantitativamente, com algumas estatísticas descritivas, o discurso expresso nos projectos, quer em relação à estrutura analítica (no seu todo), quer em relação a cada um dos domínios separadamente.

Assim, apresentamos no gráfico 1, a distribuição das categorias de análise que integram o domínio **Sistema de Referências**, em função do número de referências que cada uma reuniu, bem como do número de projectos que as emitiram.

Gráfico 1: D1-Sistema de referências



LEGENDA

1.1 Valores universalistas e de carácter ideológico

1.2 Valores de carácter técnico/currículo

1.3 Valores de carácter normativo /A lei

1.4 Referentes teóricos, relativos às organizações - de carácter administrativo e curricular.

1.5 Referentes de carácter local

1.6 Referentes de carácter empírico/funcional – aspectos técnicos ligados à elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento e à gestão do currículo.

1.7 Referentes conceptuais – Cultura de escola

Da leitura do gráfico, ressalta que os **referentes de carácter local** reuniram o maior número de referências (147).

Em segundo lugar, surgem em equilíbrio, os valores de carácter normativo, os aspectos técnicos ligados à elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento e à gestão do currículo, bem como os referentes que designámos por conceptuais/cultura de escola.

Em terceiro lugar, situam-se as referências teóricas, a que se seguem os valores universalistas e de carácter ideológico. Em último lugar, surgem os valores de carácter técnico/currículo.

1.2 Diagnóstico

Neste domínio, constituímos duas categorias: **contexto organizacional do agrupamento e diagnóstico da situação analisada** (ver pp. 64- 65).

Resumimos o sistema de categorização referente ao contexto organizacional do agrupamento na figura 32.

Figura 32: Contexto organizacional do agrupamento

| |
|--|
| 2.1.1 CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO/INSTALAÇÕES |
| 2.1.2 ASPECTOS SOCIAIS |
| 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR ANO /CURRÍCULO/ ESCOLA |
| 2. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR PADRÕES SOCIOCULTURAIIS |
| 3. CORPO DOCENTE |
| 4. PESSOAL NÃO DOCENTE |
| 5. PARCERIAS |
| 6. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENC. DE EDUCAÇÃO |
| 2.1.3 OFERTA FORMATIVA |
| 2.1.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS ESCOLARES |
| 1. TAXAS DE SUCESSO/ INSUCESSO ESCOLAR |
| 2. TAXAS DE ABSENTISMO/ ABANDONO ESCOLAR |

Tendo por referência os quadros 10 e 11 (anexo 2, pp. 204 e 206), emergiram as seguintes reflexões.

A maioria dos projectos (91%) identifica as escolas que constituem o agrupamento, bem como as respectivas estruturas físicas.

O número de alunos que frequentam as escolas do Agrupamento e, que em vários projectos, surge em articulação com a sua distribuição por ano de escolaridade, por ciclo ou por tipologia de estrutura curricular e ainda por país de origem ou da família, é de igual modo, referido por um número significativo dos projectos (80%). Em equilíbrio com estes indicadores, encontra-se a caracterização do pessoal docente (78%) e do pessoal não docente (76%).

Um número reduzido de projectos (32%) identifica a(s) Associação (ões) de Pais e Encarregados de Educação existentes no Agrupamento e, elenca as parcerias estabelecidas (24%), tendo em vista o desenvolvimento do projecto educativo.

A oferta formativa existente no Agrupamento é identificada, também, por um número reduzido de projectos (30%).

O número de projectos que apresenta indicadores dos resultados escolares (46 %) é inferior ao número de projectos que não o faz (50 %). Pensamos que esta subcategoria (análise estatística dos resultados escolares) é significativa para a *descodificação do real*.

É de salientar que o projecto Mt4 não apresenta qualquer indicador no contexto organizacional do agrupamento.

Em relação ao **diagnóstico da situação analisada** e, como já assinalámos anteriormente, não nos interessou realizar uma análise de conteúdo (no sentido restrito), mas apenas verificar a existência, ou ausência, das subcategorias que a integram, as quais sintetizámos na figura 33.

Figura 33: Diagnóstico da situação analisada

| |
|--------------------------------|
| 2.2.1 PROBLEMAS/NECESSIDADES |
| 1. INDICADOR |
| 2. MOTIVO DO PROBLEMA |
| 3. MOTIVO DO INSUCESSO ESCOLAR |
| 2.2.2 POTENCIALIDADES |
| 2.2.3 PRIORIDADES |
| 2.2.4 REQUISITOS |

A partir do quadro 12 (anexo 2, p.208) emergiram as seguintes reflexões. Uma maioria significativa de projectos (83%) identifica os problemas. Só um número mais reduzido (39%), identifica as suas causalidades. Dado o exposto, o segundo conjunto de projectos está em melhores condições para definir estratégias que conduzam à superação dos problemas.

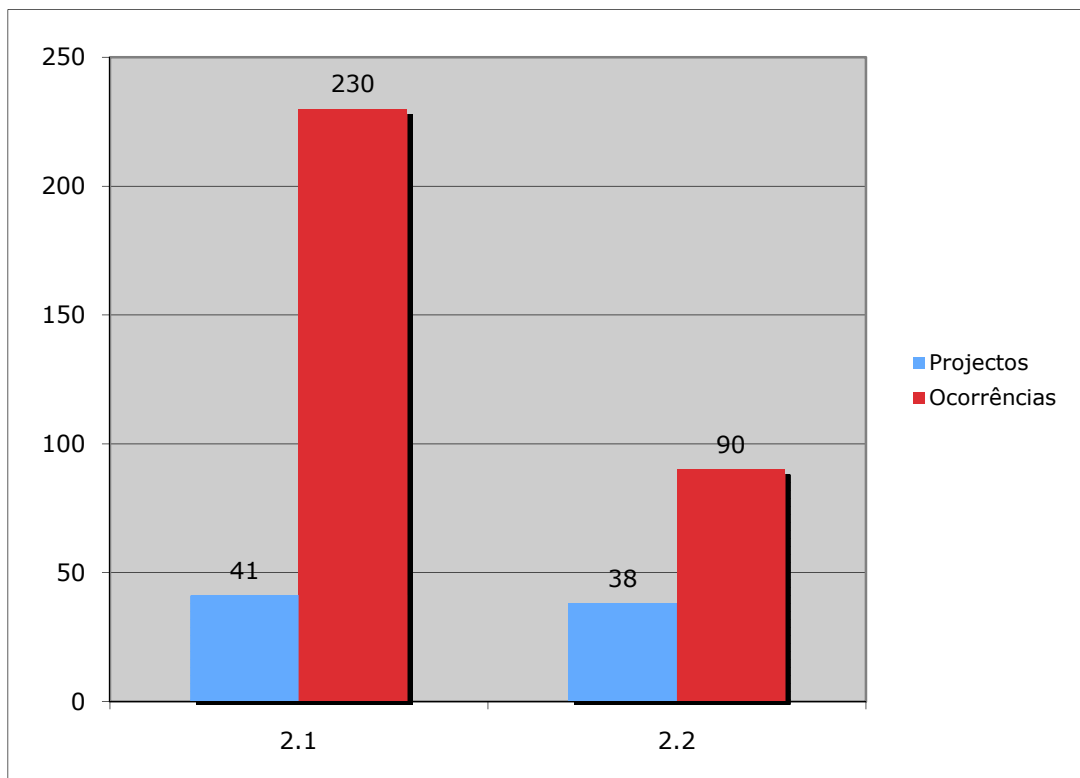
Em relação às restantes subcategorias verificamos, que um número reduzido de projectos (39%) identifica os recursos disponíveis para a necessária intervenção, e que apenas dois projectos identificam as condições que necessitam de ser satisfeitas de modo a dar uma resposta aos problemas identificados.

No que se refere às prioridades, há um pequeno número de projectos (30%) que as define. No entanto, devemos referir que estes projectos não entendem as prioridades como uma *hierarquização dos problemas a resolver* (Guerra, 2002), mas sim como um conjunto de intenções que poderiam ser identificadas como objectivos.

Interessa-nos salientar que existe um conjunto de cinco projectos (Al5, Lr9, Lr11, Mf2, Od1) que não expressam qualquer indicador relativamente ao diagnóstico da situação analisada. A acrescer a este conjunto, há um grupo de três projectos (Lx12, Or5, Sr7) que não identificam os seus problemas. De acordo com o quadro teórico mobilizado, dificilmente estes projectos poderão definir um *quadro geral de acção* (Mény, J-C Thoening, 1989), ou um *programa de acção* (Muller, 2004).

Para concluir a análise do domínio **Diagnóstico**, apresentamos no gráfico 2 a distribuição das duas categorias de análise que o integram (ver a seguir).

Gráfico 2: D2-Diagnóstico



LEGENDA

2.1 CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO AGRUPAMENTO

2.2 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ANALISADA

Como podemos observar, a categoria **contexto organizacional do agrupamento** reuniu o maior número de referências (230), as quais foram apresentadas por 41 projectos. Um número ligeiramente inferior de projectos (38), apresentou alguns elementos relativos ao **diagnóstico da situação analisada**, totalizando 90 ocorrências.

A disparidade entre o número de ocorrências das duas categorias poderá ser parcialmente explicada, pelo facto de haver (nos projectos) mais detalhes em relação à primeira categoria.

1.3 Pré-Configuração da Acção

Este domínio é constituído por 6 categorias de análise, podendo cada uma delas integrar um número variável de subcategorias.

A partir do quadro 13 (anexo 3, p216.), podemos observar que os **princípios orientadores** (ver página 67) são explicitados, apenas, por 15 projectos. No entanto, convém lembrar que reunimos nesta categoria as referências com carácter sociológico, organizacional ou pedagógico, sendo que a ênfase dada ao carácter **organizacional** constitui uma evolução em relação à investigação desenvolvida por Fontoura (1999).

Nas **finalidades relativas à gestão e organização curricular** (ver página 76), agrupámos três subcategorias que esquematizamos na figura 34.

Figura 34: Finalidades relativas à gestão e organização curricular

- | |
|---|
| <p>3.2.1 GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none">1. MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO2. MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO3. MELHORIA DO DESEMPENHO GLOBAL4. GESTÃO DOS RECURSOS5. CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA6. FORMA DE LIDERANÇA7. ARTICULAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS8. ESTABELECIMENTO DE NORMAS <p>3.2.2 PLANEAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none">1. ARTICULAÇÃO COM OUTROS INSTRUMENTOS2. ARTICULAÇÃO COM OS OBJECTIVOS NACIONAIS <p>3.2.3 ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A DIVERSIDADE</p> <ol style="list-style-type: none">1. CURRÍCULO2. CLIMA DE ESCOLA3. CULTURA DE ESCOLA4. RELAÇÕES INTER-PESOAIS E INTER-SECTORIAIS5. RELAÇÕES COM A FAMÍLIA6. RELAÇÕES COM O EXTERIOR7. RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE |
|---|

A partir dos quadros 14 e 15 (anexo 3, pp.238 e 240), podemos constatar que 17 projectos apresentam directrizes para a acção relativamente à subcategoria escola/organização complexa para a diversidade, registando 36 ocorrências (no seu conjunto de vertentes).

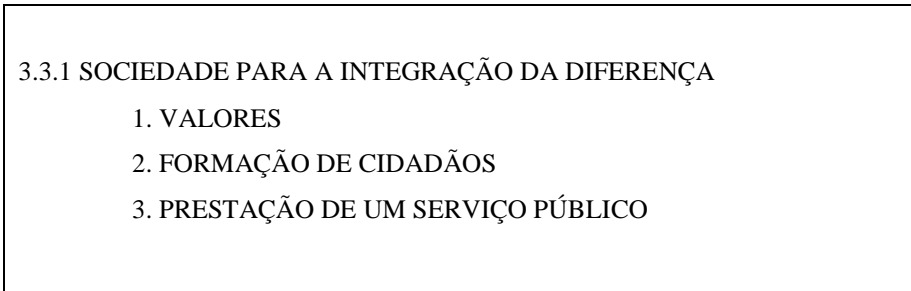
Em segundo lugar, surgem as directrizes relativas à gestão da organização definidas por 14 projectos, que registam um total de 20 ocorrências.

As directrizes relativas à área do planeamento, são definidas apenas por 5 projectos, que totalizam 5 ocorrências.

É de salientar a existência de um conjunto de 28 projectos que não define quaisquer finalidades nestas áreas.

As **finalidades de carácter sócio-cultural** (ver página 76), apresentam apenas uma subcategoria como se pode ver na figura 35.

Figura 35: Finalidades de carácter sócio-cultural



3.3.1 SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA

1. VALORES
2. FORMAÇÃO DE CIDADÃOS
3. PRESTAÇÃO DE UM SERVIÇO PÚBLICO

A partir do quadro 16 (anexo 3, p.242), podemos verificar que o número de ocorrências é apenas de 13. Constatamos, também, que o número de projectos que apresenta linhas directrizes nesta área (11), é significativamente inferior ao número de projectos que não as define (35).

As **finalidades visando indivíduos/grupos** (ver página 76), reúnem 2 subcategorias como se indica na figura 36.

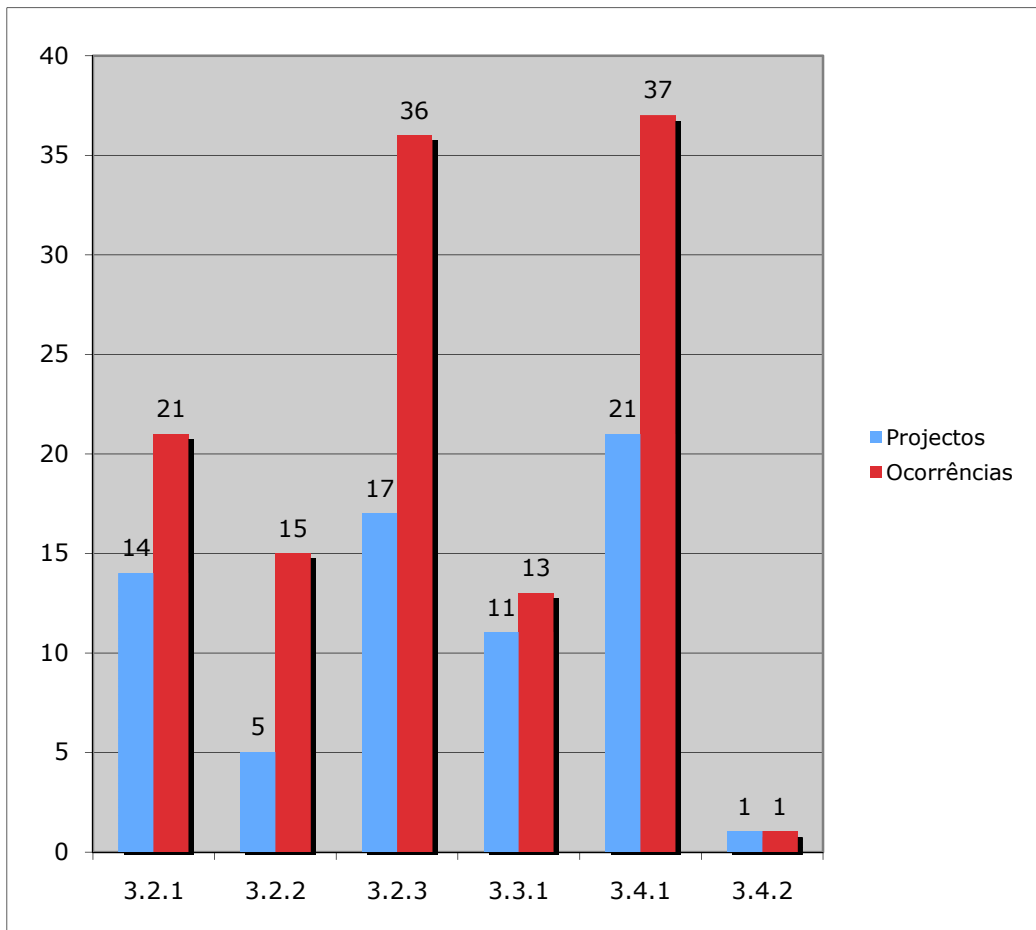
Figura 36: Finalidades visando indivíduos/grupos

| |
|---|
| <p>3.4.1 ALUNOS</p> <ol style="list-style-type: none">1. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL2. SUCESSO EDUCATIVO3. ACEITAÇÃO DAS NORMAS4. PROJECTO DE FORMAÇÃO <p>3.4.2 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none">1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL |
|---|

A partir do quadro 17 (anexo 3, p.244), podemos considerar que existe um relativo equilíbrio entre o número de projectos (21) que estabelece finalidades visando **os alunos**, e o número de projectos (25) que não as define, registando um total de 37 ocorrências. Existe apenas um projecto que estabelece finalidades visando o pessoal docente e não docente.

Tendo em vista uma análise comparativa entre as finalidades representadas por este conjunto de subcategorias, reunimos no gráfico nº 3, o número de ocorrências registadas bem como o número de projectos que as emitiram (ver a seguir).

Gráfico 3: Finalidades



LEGENDA

3.2.1 GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO

3.2.2 PLANEAMENTO

3.2.3 ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A DIVERSIDADE

3.3.1 SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA

3.4.1 ALUNOS

3.4.2 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE

Da leitura do gráfico ressalta que o maior número de ocorrências (37) recai sobre as finalidades visando os **alunos**, as quais são apresentadas por 21 projectos.

Imediatamente a seguir, surgem as finalidades dirigidas à escola enquanto organização complexa para a diversidade, as quais são expressas por 17 projectos.

Em terceiro lugar encontram-se as finalidades relativas à gestão da organização, evidenciadas por 14 projectos. Seguem-se as finalidades dirigidas à sociedade para a

integração da diferença definidas por 11 projectos e, as finalidades relativas ao planeamento, apresentadas, apenas, por 5 projectos. As finalidades visando o pessoal docente e não docente não têm expressão.

Interessa-nos ainda salientar que existe um conjunto de dezassete projectos que não apresentam finalidades de qualquer categoria. No entanto, iremos reflectir sobre esta situação conjuntamente com a análise dos objectivos, dado que a maioria dos projectos não distingue entre estes dois conceitos.

Em relação aos **objectivos** (ver página 76) e, pelas razões já apresentadas anteriormente, decidimos não realizar a análise de conteúdo (fina) em relação aos mesmos. Contudo, e dada a importância da sua definição para o nosso trabalho (por referência ao quadro teórico mobilizado), em vez de um sistema de categorização, optámos por registar unicamente sua existência, ou não, através de uma grelha de observação. Assim, com base no quadro 18 (anexo 3, p.246) podemos referir que, a maioria projectos (41) estabeleceu objectivos, enquanto um conjunto de 5 projectos (Br3, Lr9, Lx9, Lx17, Od1) não os expressou.

Através de uma leitura horizontal podemos verificar que os projectos Br3, Lr9, Lx17, Od1, apesar de não estabelecerem objectivos, definem finalidades. O mesmo não acontece com o projecto Lx9, que não apresenta nem objectivos, nem finalidades. Face ao quadro teórico mobilizado (Mény, J.-C Thoenig, 1989; Muller 2000), esta situação constitui um indício da não existência de uma política escolar.

A categoria que definimos como **metodologia** (ver página 77) agrega duas subcategorias, que iremos analisar em separado.

O **ponto de partida**, onde incluímos os registos referentes aos passos percorridos até à elaboração do projecto, os quais esquematizámos na figura 37 (ver a seguir).

Figura 37: Ponto de partida para a elaboração do projecto

1. PROJECTOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO
2. AVALIAÇÃO INTERNA DO AGRUPAMENTO
3. REFLEXÕES REALIZADAS NAS ASSEMBLEIAS DE DELEGADOS DE TURMA
4. REFERENTES LOCAIS (INDICADORES SÓCIO- ECONÓMICOS)
5. CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO
6. REFERENTES LEGAIS E TEÓRICOS
7. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

De acordo com o quadro 19 (anexo 3, p.253), vinte e sete agrupamentos de escolas utilizaram a sua avaliação interna, como ponto de partida para a elaboração do projecto educativo.

Em segundo lugar, encontram-se dois grupos de dez projectos, em igualdade de número de registos: um tomou como ponto de partida os projectos educativos das escolas do agrupamento; o outro partiu das representações dos professores.

Segue-se um grupo de sete projectos que mobilizou os referentes locais, nomeadamente indicadores sócio- económicos e, um grupo de quatro projectos que se apoiou nos referentes legais e teóricos.

Há projectos que utilizam vários pontos de partida, sendo de salientar o projecto Cs10 que refere como recursos os *projectos educativos das escolas do agrupamento*, a *avaliação interna do agrupamento*, os *referentes legais e teóricos*, as *representações dos professores*, e **as reflexões realizadas nas assembleias de delegados de turma**. Curiosamente, este último recurso é utilizado apenas pelo projecto Cs10 o que é revelador da diminuta participação dos alunos.

Interessa-nos, ainda, referir que há um conjunto de nove agrupamentos que não divulga o ponto de partida para a elaboração dos seus projectos.

Em relação à **indicação das etapas de elaboração do projecto**, sintetizámos na figura 38, os passos percorridos durante o processo de construção.

Figura 38: Etapas de elaboração do projecto

1. DEFINIÇÃO DO DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO
2. DEFINIÇÃO DO SISTEMA DE REFERÊNCIAS
3. ARTICULAÇÃO COM O PROJECTO EDUCATIVO CONCELHIO
4. DEFINIÇÃO DE ÁREAS DE INTERVENÇÃO
5. DEFINIÇÃO DE FINALIDADES/OBJECTIVOS
6. DEFINIÇÃO DE PROCEDIMENTOS/ ESTRATÉGIAS

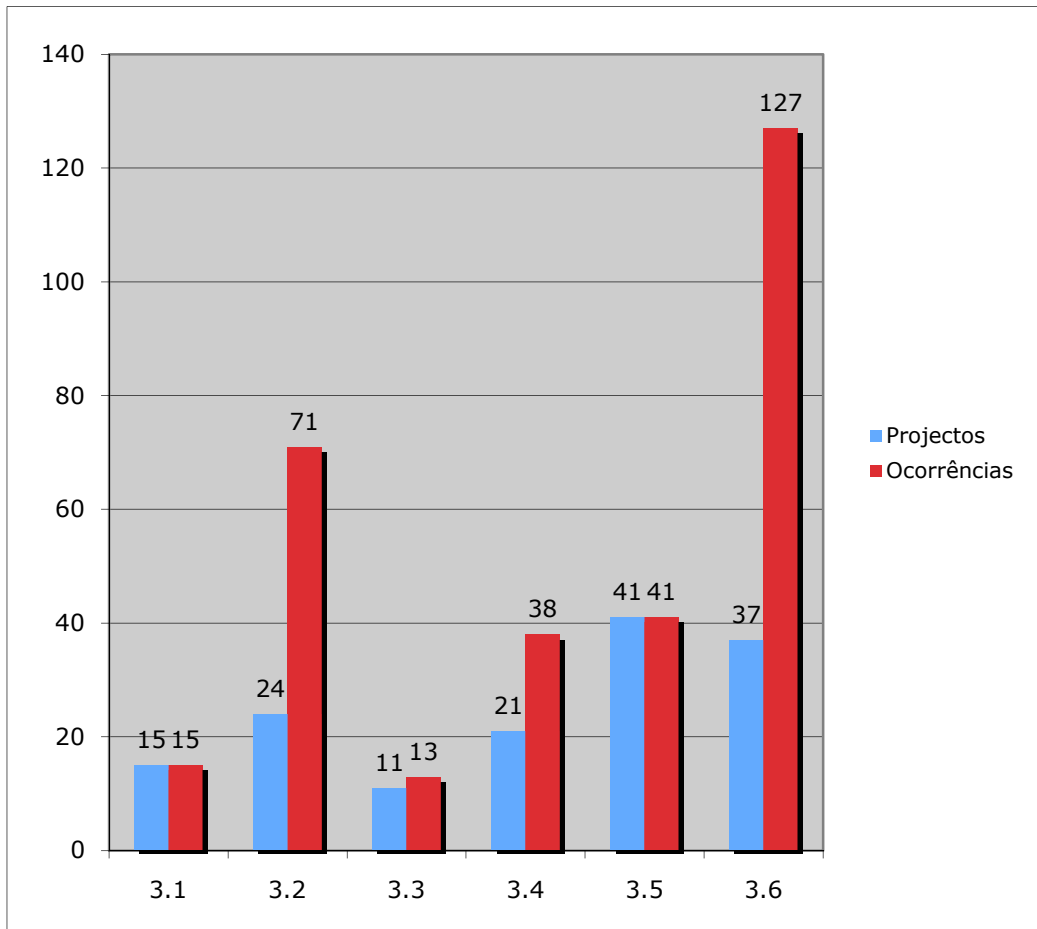
Observando o quadro 20 (anexo 3, p.259), podemos constatar que 31 agrupamentos optaram por divulgar os passos percorridos na construção do seu projecto educativo. O número de agrupamentos (15) que não os indica, é significativamente inferior.

Comparativamente com a subcategoria anterior, o número de projectos (37) que explicita o seu ponto de partida é superior ao que descreve os passos percorridos na sua construção.

Em nosso entender, a descrição do processo de construção do projecto educativo indicia um pensamento estruturado e, nesse sentido poderá contribuir para a definição *de um quadro geral de acção*.

Com o objectivo de obter uma visão global deste domínio de análise, construímos o gráfico nº 4 onde se pode observar o número de ocorrências que cada categoria reuniu, em associação com o número de projectos que as originaram (ver a seguir).

Gráfico 4: D3- Pré-Configuração da Acção



- 3.1 Princípios orientadores
- 3.2 Finalidades relativas à gestão e organização curricular
- 3.3. Finalidades de carácter sócio-cultural
- 3.4. Finalidades visando indivíduos/grupos
- 3.5. Objectivos
- 3.6 Metodologia

Podemos constatar que a categoria com maior expressão é a metodologia. No entanto, também é visível que o número de registos atribuído a esta categoria (127) é inferior ao número de ocorrências reunidas pelo conjunto das finalidades e objectivos (163). Isto significa que as *intenções* são o elemento predominante da pré-configuração da acção.

1.4 Quadro de Acção

Este domínio diz respeito às estratégias a implementar que, reunimos em torno de quatro categorias.

A **gestão de carácter geral – administrativa/operacional** (ver página 79), a qual inclui várias dimensões da gestão educativa. Esta categoria reúne cinco subcategorias, como se resume na figura 39.

Figura 39: Gestão de carácter geral – Administrativa/operacional

- | |
|--|
| <p>4.1.1 ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE.</p> <p>4.1.2 CRITÉRIOS SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO E O FUNCIONAMENTO DAS AULAS DE SUBSTITUIÇÃO.</p> <p>4.1.3 CRITÉRIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS E ELABORAÇÃO DE HORÁRIOS.</p> <p>4.1.4 ORIENTAÇÕES PARA OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO EDUCATIVO/SPO.</p> <p>4.1.5 ORIENTAÇÕES RELATIVAS À RACIONALIZAÇÃO DE RECURSOS /ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS</p> |
|--|

A partir do quadro 21 (anexo 4, p.266), podemos reflectir sobre a importância atribuída a este conjunto de orientações.

Em primeiro lugar, e ao mesmo nível de registos (30), as opções expressas nos projectos recaem sobre as orientações para a formação do pessoal docente e não docente

e sobre as orientações relativas à racionalização dos recursos e organização dos espaços educativos.

Em segundo lugar e, também com o mesmo número de registos (19), surgem as decisões sobre a distribuição de serviço e o funcionamento das aulas de substituição bem como sobre as orientações para os Serviços Especializados de Apoio Educativo/SPO. Seguem-se as orientações relativas à constituição das turmas e elaboração de horários (13 registos).

Verificamos, também, a existência de um conjunto de oito projectos (Ar11, Lx12, Lx17, Lx21, Lx22, Or5, Sr7, Vx10) que não define orientações nesta área.

As estratégias organizacionais - cultura de escola (ver página 81), onde reunimos todas as orientações que são susceptíveis de influenciar o comportamento dos actores da organização, como se explicita na figura 40.

Figura 40: Estratégias organizacionais - Cultura de escola

- | |
|--|
| <p>4.2.1 ORIENTAÇÕES RELATIVAS À PRESERVAÇÃO DO BOM AMBIENTE/CLIMA DE ESCOLA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ACTORES EDUCATIVOS E COMPORTAMENTO E DISCIPLINA DOS ALUNOS</p> <p>4.2.2 VALORIZAÇÃO DOS ALUNOS / COMPORTAMENTO E MÉRITO ESCOLAR</p> <p>4.2.3 ORIENTAÇÕES RELATIVAS À PROMOÇÃO DA IMAGEM DO AGRUPAMENTO JUNTO DA COMUNIDADE</p> <p>4.2.4 PROMOÇÃO DO SENTIDO DE IDENTIDADE DA ESCOLA/AGRUPAMENTO</p> <p>4.2.5 PARCERIAS/ INTERCÂMBIOS</p> <p>4.2.6 ARTICULAÇÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, FAMÍLIAS E ASSOCIAÇÕES DE PAIS</p> |
|--|

Sobre este conjunto de orientações, surgem-nos a partir do quadro 22 (anexo 4, p.268), as seguintes reflexões.

Em primeiro lugar (32 registos), as orientações recaem sobre o estabelecimento de parcerias/intercâmbios com entidades preferencialmente de âmbito local. No entanto, também existem propostas para parcerias de âmbito nacional ou europeu.

Imediatamente a seguir (29 registos), as decisões dirigem-se para a preservação do bom ambiente/clima de escola, relações interpessoais dos actores educativos e comportamento e disciplina dos alunos.

A promoção do sentido da identidade do agrupamento é a estratégia que surge em terceiro lugar (17 registos), logo seguida pelas orientações relativas à promoção da imagem do agrupamento junto da comunidade (14 registos).

Em último lugar, e com igual número de registos (8), temos as orientações dirigidas à valorização dos alunos (do comportamento e do mérito escolar), e o estabelecimento de contactos com os Encarregados de Educação, Famílias e Associações de Pais.

Podemos, ainda, constatar a existência de um conjunto de cinco projectos (Ar11, Lx12, Lx17, Lx21, Sr7) que não define orientações nesta área.

As **estratégias gerais de planeamento e controlo** (ver página 82), onde incluímos um conjunto de orientações interdependentes que interagem com vários domínios da actividade educativa. Distribuímos estas orientações em torno seis subcategorias, como se apresenta na figura 41.

Figura 41: Estratégias gerais de planeamento e controlo

- | |
|---|
| 4.3.1 ORIENTAÇÕES PARA A ACÇÃO EDUCATIVA |
| 4.3.2 ORIENTAÇÕES PARA A FORMALIZAÇÃO DO PAA, PCA E PCT |
| 4.3.3. ORIENTAÇÕES SOBRE A CIRCULAÇÃO DA INFORMAÇÃO |
| 4.3.4 RELATÓRIOS SECTORIAIS DE ACTIVIDADES |
| 4.3.5 RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PAA |
| 4.3.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS ESCOLARES |

A partir do quadro 23 (anexo 4, p.270), podemos reflectir sobre a importância relativa deste conjunto de estratégias.

As orientações para a acção educativa, onde incluímos procedimentos que os professores devem observar na planificação do processo de ensino e aprendizagem surgem em primeiro lugar (32 registos). Logo a seguir, as orientações para a formalização do PAA, PCA e PCT, reúnem 30 registos.

Em terceiro lugar e, sensivelmente com o mesmo número de registos (15/16), podemos encontrar as orientações sobre a circulação da informação, que prevêm

formas de comunicação entre as escolas e os docentes que integram o agrupamento; indicações para a realização de relatórios sectoriais de actividades bem como o relatório de execução do PAA. Estas referências surgem como instrumentos de avaliação do Projecto Educativo. Uma vez explicita-se quem elabora os relatórios, outras vezes não.

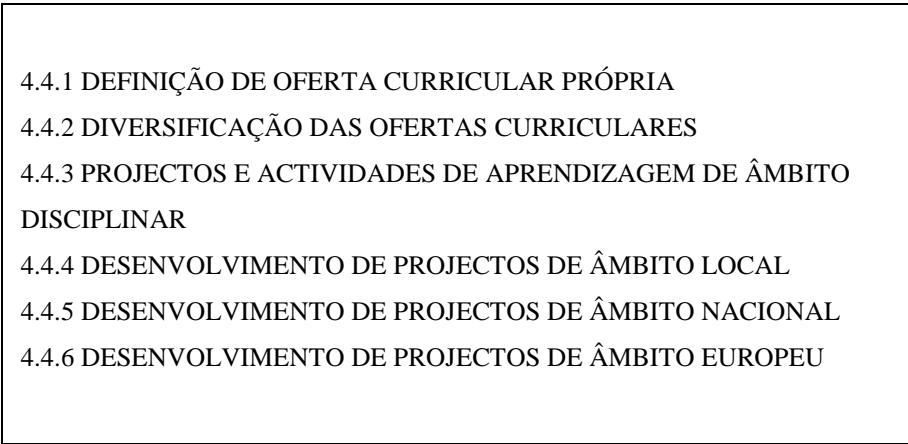
Em último lugar (6 registos), encontramos as estratégias relativas à análise dos resultados escolares, a partir das quais se define planos de recuperação para os alunos, quando necessário.

É de registar um conjunto de quatro projectos (Lr9, Lx21, Sr7, Vx10) que não apresentam estratégias nesta área.

Interessa-nos salientar que não é possível, a partir do discurso expresso nos projectos, entender se este conjunto de estratégias estão inseridas num sistema integrado de decisões, ou se pelo contrário, são decisões avulsas. Neste sentido, e por referência a Mintzberg, não podemos inferir se estamos, ou não, na presença de um procedimento formalizado de planeamento.

A **gestão do currículo** (ver página 83), onde reunimos um conjunto de decisões que rodeiam a política curricular a nível da escola e da sala de aula. Classificámos estas decisões em seis subcategorias, como se explicita na figura 42.

Figura 42: Gestão do currículo

- 
- 4.4.1 DEFINIÇÃO DE OFERTA CURRICULAR PRÓPRIA
 - 4.4.2 DIVERSIFICAÇÃO DAS OFERTAS CURRICULARES
 - 4.4.3 PROJECTOS E ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM DE ÂMBITO DISCIPLINAR
 - 4.4.4 DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO LOCAL
 - 4.4.5 DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO NACIONAL
 - 4.4.6 DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO EUROPEU

A partir do quadro 24 (anexo 4, p.272), podemos reflectir sobre a importância atribuída pelos agrupamentos a este conjunto de estratégias.

A decisão que reúne maior consenso (30 registos) entre os agrupamentos, é a participação em projectos de âmbito nacional. São projectos pré-formatados pela administração central, nomeadamente nas vertentes da educação para a cidadania, desporto escolar, bibliotecas escolares, ciências experimentais, educação artística, etc.

Reconhecemos nesta estratégia uma das atribuições da escola pública, na medida em que *cabe à instituição escolar o papel de executar localmente uma política educativa de âmbito nacional.*²⁴

Imediatamente a seguir (25 registos), encontramos decisões relativas à realização de projectos e actividades de âmbito disciplinar, nomeadamente no âmbito do Plano Nacional de Leitura e no Plano da Matemática. Trata-se igualmente da execução local da política educativa nacional.

Ao mesmo nível de registos (24), encontra-se o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo /projectos de âmbito local. São actividades e projectos que se desenvolvem por iniciativa das escolas.

Seguem-se as decisões (17 registos) relativas à diversificação das ofertas curriculares. É o caso da implementação de outras ofertas formativas como os cursos de educação e formação (CEF) e percursos curriculares alternativos, que têm como objectivos a diminuição do insucesso e do abandono escolar. São objectivos da política nacional.²⁵

Ao mesmo nível de registos (15), encontram-se as decisões relativas à definição de oferta curricular própria nomeadamente à implementação das actividades de enriquecimento do currículo para o 1º ciclo do ensino básico e a oferta de escola prevista no desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico. Trata-se, mais uma vez, da execução local da política educativa nacional.

Com uma expressão pouco significativa (5 registos), surgem as decisões relativas ao desenvolvimento de projectos de âmbito europeu.

É de registar um conjunto de nove projectos (Ar11, Lx9, Lx12, Lx17, Lx21, Lx24, Or5, Sr7, Sr10) que não apresentam estratégias nesta área.

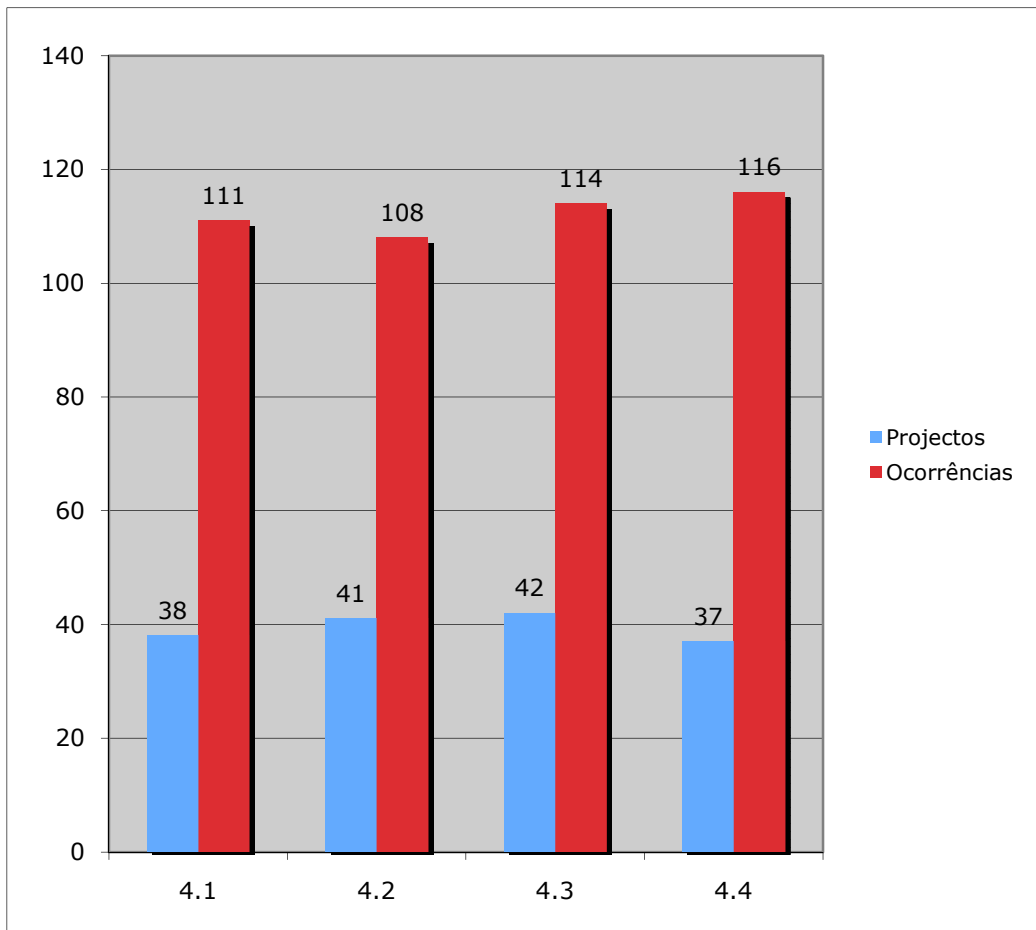
²⁴ Dossier autonomia das escolas. In, <http://www.min-edu.pt/np3/1031.html>

²⁵ Programa do XVII Governo Constitucional. In, <http://www.min-edu.pt/np3/1031.html>

A partir de uma leitura horizontal, podemos observar que os projectos Lx21, Sr7 não definem estratégias. Neste sentido, e por referência a Meny e Thoening, (1989) podemos afirmar que estes dois projectos não apresentam a *substância* de uma política.

Com o objectivo de obter uma visão global deste domínio de análise, construímos o gráfico nº 5 onde se pode observar o número de ocorrências que cada categoria reuniu, em associação com o número de projectos que as originaram (ver a seguir).

Gráfico 5: D4 - Quadro de acção



LEGENDA

- 4.1 Gestão de carácter geral – administrativa/operacional
- 4.2 Estratégias organizacionais - cultura de escola
- 4.3 Estratégias gerais de planeamento e controlo
- 4.4 Gestão do currículo

É visível que se fizermos uma análise comparativa em função do número de projectos (42), verificamos que as estratégias gerais de planeamento e controlo são a primeira opção dos agrupamentos. No entanto, se análise comparativa for estabelecida em função do número de ocorrências (116), a primeira opção dos agrupamentos recai sobre as estratégias relativas à gestão do currículo, logo seguida pelas estratégias gerais do planeamento e controlo (114 registos). Daqui decorre que, ao nível estatístico, são as

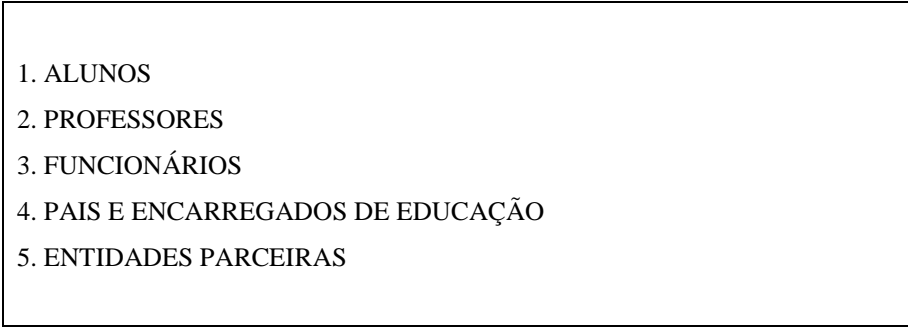
estratégias gerais do planeamento e controlo que apresentam maior equilíbrio entre o número de ocorrências e o número de projectos que as expressam.

Em termos globais interessa-nos, ainda, salientar que, através do discurso expresso não é visível que as opções relativas às estratégias apresentadas tenham resultado de uma articulação entre as possíveis linhas de orientação, e a relação entre recursos e objectivos. Assim, por referência a Serge Raynal (1998) e Guerra 2002 não podemos inferir se estamos, ou não, na presença de *verdadeiras estratégias*.

1.5 Divulgação

Este domínio integra apenas a categoria de análise corporizada pelos **destinatários** da divulgação do projecto (ver página 88), tendo sido identificados cinco elementos como se assinala na figura 43.

Figura 43: Destinatários

- 
1. ALUNOS
 2. PROFESSORES
 3. FUNCIONÁRIOS
 4. PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
 5. ENTIDADES PARCEIRAS

A partir do quadro 25 (anexo 5, p.275), podemos observar a distribuição dos destinatários.

Em primeiro lugar, e com igual número de registos (22), encontram-se os professores, os funcionários e os pais e encarregados de educação. Seguem-se os alunos (15 registos) e, por último as entidades parceiras com 9 registos.

Verifica-se um número elevado de projectos (22), que não prevê a sua divulgação.

Por referência a Muller (2004), podemos inferir que os actores que integram estas comunidades educativas não *vão poder desenvolver uma percepção* sobre as decisões políticas consignadas no projecto educativo as quais poderão de algum modo condicionar a sua conduta. Será legítimo esperar que a implementação da política educativa poderá ficar comprometida. O autor considera que, a primeira etapa da implementação de uma política verifica-se quando os actores visados decidem modificar a sua conduta, em consequência da *divulgação* da mesma.

1.6 Avaliação

Neste domínio incluímos os registos inerentes ao processo de avaliação que classificámos em duas categorias: os **momentos** e os **intervenientes** no processo (vide página 89). No seu conjunto, identificámos seis subcategorias como se indica na figura 44.

Figura 44: Avaliação

| |
|--|
| <p>6.1. MOMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none">1. DE CARÁCTER CONTÍNUO2. AVALIAÇÃO ANUAL3. AVALIAÇÃO NO FIM DO TRIÉNIO <p>6.2. INTERVENIENTES</p> <ul style="list-style-type: none">1. EQUIPA DE PILOTAGEM2. ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA3. ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO |
|--|

A partir do quadro 26 (anexo 5, p.277) podemos apresentar as seguintes reflexões.

Em relação aos **momentos**, constata-se que a avaliação anual é a que reúne maior consenso entre os agrupamentos (36 registos). No entanto, devemos referir que existem agrupamentos que optam por realizar a avaliação em dois ou nos três momentos identificados.

No que se refere aos **intervenientes**, a escolha recai sobre os órgãos de administração e gestão com destaque para o conselho pedagógico e assembleia de escola.

Podemos, também, observar que há um conjunto de sete projectos que não prevê a sua avaliação (Lr8, Lr9; Lx5; Lx12; Lx24; Or5; Vx10). Constata-se, ainda, que os projectos Sr4, Sr6, e St5 referem os momentos de avaliação mas não explicitam os seus intervenientes.

Recorrendo à perspectiva de Jacob, S. (2004), aquele conjunto de sete projectos não apresenta a *última etapa que encerra o ciclo de uma política ou, preferentemente, a fase que impulsiona uma nova dinâmica.*

1.7 Amplitude da participação

As categorias de análise deste domínio (vide página 90) correspondem aos actores que, de algum modo participaram na concepção, na redacção ou na aprovação do documento. A figura 45 ilustra o sistema de categorização, o qual integra, para além dos actores, as etapas de elaboração do projecto em que estes participaram.

Figura 45: Amplitude da participação

| |
|--|
| 1.PROFESSORES 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO |
| 2.ALUNOS 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO |
| 3.FUNCIONÁRIOS 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO |
| 4.ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO |
| 5.ELEMENTOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA NÃO IDENTIFICADOS 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO |
| 6.OUTROS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO |

A partir do quadro 27 (anexo 5, p.279), identificámos os actores e a natureza das suas intervenções.

É visível que os **professores** têm uma participação maioritária (100%), e podem fazê-lo quer integrados em estruturas educativas, quer na qualidade de representantes das escolas do agrupamento, quer ainda como representantes de cada nível de ensino. São estes actores que elaboram o documento e conduzem o processo. No entanto, a sua participação é menor (41%) no diagnóstico da situação, e menor ainda (9%) na discussão/ aprovação do documento.

Em segundo lugar, surgem os funcionários (33%), e a sua participação situa-se principalmente ao nível da resposta a inquéritos, a partir dos quais os agrupamentos realizam o diagnóstico da situação.

Os alunos encontram-se em terceiro lugar (26%), e de igual modo a sua participação situa-se maioritariamente ao nível da resposta a inquéritos.

Seguem-se os encarregados de educação (22%), também ao nível da resposta a inquéritos. No entanto, entre os grupos minoritários, salienta-se a participação destes actores na elaboração do documento (13%) e na sua discussão/ aprovação (9%).

Imediatamente a seguir encontram-se os elementos da comunidade educativa não identificados (17%), mais uma vez ao nível da resposta a inquéritos.

Por último, surgem os outros representantes da comunidade educativa (2%). É o caso do projecto Ss4 que refere a “*articulação com a informação recolhida no agrupamento com as propostas do Conselho Municipal de Educação*”.

Há um conjunto de 20 projectos (43%) que referem apenas a participação dos professores.

Interessa-nos, ainda, salientar os projectos Lr6 e Lx17 que promoveram reuniões abertas a toda a comunidade educativa para discussão e aprovação do texto da proposta de projecto educativo, elaborada por uma equipa de trabalho constituída por docentes (representantes das escolas do agrupamento), representantes do pessoal não docente e dos encarregados de educação.

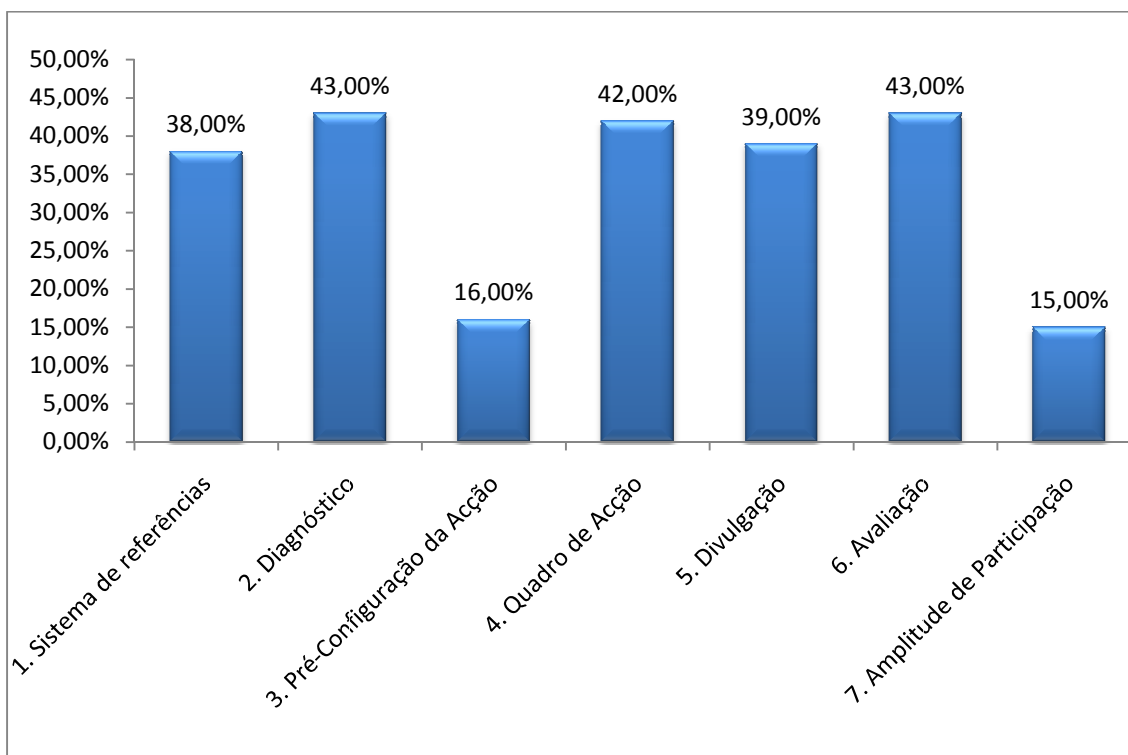
Como apreciação global, e por referência a Muller (2004), podemos dizer que, abstraindo os professores, a participação dos actores na *construção da imagem da realidade sobre a qual se pretende intervir* é diminuta.

Se considerarmos a população dos professores isoladamente, verifica-se que a sua participação na construção desta *imagem cognitiva* também não é muito alargada. Em 19

agrupamentos os professores participaram ao nível do diagnóstico da situação, e em 4 agrupamentos, ao nível da discussão e aprovação do projecto

Após a análise do posicionamento dos discursos expressos nos projectos em relação aos **itens** que constituem o sistema de categorização de cada domínio de análise, interessa-nos caracterizar quantitativamente, o seu posicionamento em relação aos próprios **domínios**, isto é, enquanto agregados de categorias e subcategorias. Para ilustrar esta distribuição construímos o gráfico 6.

Gráfico 6 : Distribuição percentual dos domínios de análise



Base de resposta da percentagem: número de itens de cada domínio
Base de resposta da média: número de projectos (46)

O valor percentual apresentado para cada domínio corresponde a uma articulação entre o número de itens que integra cada um deles, e a taxa de “sucesso” de cada domínio no conjunto dos 46 projectos.

Vamos exemplificar. O projecto A15 tem 8 itens presentes no domínio 1. No máximo, teria 22 itens presentes (tantos quantos os itens que compõem o domínio 1).

Logo, a percentagem deste projecto no domínio 1 é de 36% (=8/22). É uma medida do “sucesso” associado ao projecto A15.

Podemos calcular as médias destas percentagens de “sucesso” para todos os domínios, considerando o conjunto dos 46 projectos.

Assim, o valor de 38% associado ao total da amostra no domínio 1, significa que em média, os projectos em estudo registaram uma percentagem de “sucesso” no domínio 1 de 38%. Ou seja, em média, cada projecto analisado regista a presença de cerca de 38% dos itens do domínio 1.

Podemos observar a partir deste gráfico, que o Diagnóstico e a Avaliação são os domínios que apresentam a maior taxa de sucesso, 43%.

Em relação ao **Diagnóstico**, o seu valor elevado de sucesso justifica-se sobretudo devido ao número de referências (230) que a categoria **contexto organizacional do agrupamento** reuniu. A categoria **diagnóstico da situação analisada** totalizou um número de referências significativamente inferior, 90 (vide gráfico 2, p.109).

Relembramos que existe apenas um projecto que não apresenta qualquer indicador no contexto organizacional do agrupamento. Contudo, há um conjunto de cinco projectos que não expressam qualquer indicador relativamente ao diagnóstico da situação analisada e, um grupo de três projectos que não identificam os seus problemas.

Neste sentido, se ao nível da análise quantitativa este domínio apresenta uma taxa de sucesso elevada, o mesmo não se verifica ao nível da análise qualitativa, dado que não é possível definir um *quadro geral de acção* sem realizar um diagnóstico da situação.

Em relação à **Avaliação**, podemos fazer a mesma reflexão dado que há um conjunto de sete projectos que não prevê a sua avaliação. Ao nível da análise qualitativa, estes projectos não *encerram o ciclo de uma política*.

O **Quadro de Acção** apresenta a segunda maior taxa de sucesso, 42%. Neste domínio, existe um maior equilíbrio entre a análise qualitativa e a quantitativa, dado que existem apenas 2 projectos que não definem estratégias, isto é, não apresentam a *substância* de uma política.

A **Divulgação** surge em terceiro lugar com uma taxa de sucesso de 39%. No entanto, verifica-se um número elevado de projectos (22), que não prevêm a sua divulgação. Assim sendo, os actores visados por estes projectos não *vão poder desenvolver uma percepção* sobre as decisões políticas que o projecto educativo encerra. Em consequência, a implementação da política educativa poderá ficar comprometida.

O **Sistema de Referências** encontra-se imediatamente a seguir com uma taxa de sucesso de 38%. É um sistema de codificação complexo, que engloba uma grande diversidade de referentes (7 categorias), tornando-se difícil estabelecer uma relação entre a análise qualitativa e a quantitativa. Contudo, pensamos que a sua taxa de sucesso deve-se essencialmente à categoria **referentes de carácter local** que reuniu 147 registos

Relembramos que existem 4 projectos que não referem valores de qualquer categoria, falta-lhes as *orientações morais e intelectuais* que sustentam a definição de uma política educativa.

A **Pré-Configuração da Acção** apresenta uma taxa de sucesso baixa, 16%. Neste caso, a análise quantitativa acompanha a análise qualitativa. Como já referimos, existe um conjunto de vinte projectos que não apresentam finalidades de qualquer categoria, um grupo de 5 projectos não definiu objectivos, e um projecto que não apresenta qualquer destes elementos.

Em nosso entender, é um número elevado de projectos que não define linhas directrizes para a acção, as quais anunciam as grandes intenções de intervenção.

A **Amplitude da Participação** surge em último lugar com uma taxa de sucesso de 15%. Relembramos que há um conjunto de 20 projectos que referem apenas a participação dos professores, deixando de fora os outros actores. Em termos globais, a participação dos actores na *construção da imagem da realidade sobre a qual se pretende intervir* é reduzida.

2. Os Projectos e a Estrutura Analítica

Para apresentar o posicionamento do discurso expresso nos projectos em relação à estrutura analítica, no seu todo, construímos a tabela 10 (ver a seguir).

A frequência corresponde ao número total de domínios/categorias/sub-categorias consideradas em cada projecto observado.

O valor percentual é calculado com base no total de 132 itens que integram a estrutura analítica. É uma medida de “evolução” associada a cada projecto.

Tabela 10: Os Projectos e a Estrutura Analítica - Medida de evolução

| Código | Frequência | % do total |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Ar9 | 63 | 47.7% |
| Cs10 | 60 | 45.5% |
| Or1 | 53 | 40.2% |
| St5 | 53 | 40.2% |
| Lx3 | 51 | 38.6% |
| St1 | 51 | 38.6% |
| Lr6 | 50 | 37.9% |
| Mf1 | 50 | 37.9% |
| Ss4 | 50 | 37.9% |
| Cs9 | 49 | 37.1% |
| Lx17 | 49 | 37.1% |
| Sr4 | 49 | 37.1% |
| Al5 | 47 | 35.6% |
| Al6 | 47 | 35.6% |
| Br3 | 47 | 35.6% |
| Or8 | 47 | 35.6% |
| Ar7 | 46 | 34.8% |
| Lr3 | 45 | 34.1% |
| Sx8 | 44 | 33.3% |
| Mf2 | 42 | 31.8% |
| Ar1 | 41 | 31.1% |
| Od3 | 41 | 31.1% |
| Lx5 | 40 | 30.3% |
| Lx11 | 40 | 30.3% |
| Lx23 | 40 | 30.3% |
| Mt1 | 40 | 30.3% |
| Sr6 | 40 | 30.3% |
| Sx3 | 39 | 29.5% |
| Od1 | 37 | 28.0% |
| Cs5 | 36 | 27.3% |
| Lx22 | 36 | 27.3% |
| Lr11 | 34 | 25.8% |
| Lx9 | 33 | 25.0% |
| Lx24 | 31 | 23.5% |
| Mt4 | 31 | 23.5% |
| Sr7 | 31 | 23.5% |
| Lx21 | 30 | 22.7% |
| Sr10 | 30 | 22.7% |
| Sr3 | 29 | 22.0% |
| Lr8 | 28 | 21.2% |
| Vx6 | 28 | 21.2% |
| Ar11 | 27 | 20.5% |
| Vx10 | 26 | 19.7% |
| Lr9 | 21 | 15.9% |
| Lx12 | 15 | 11.4% |

| | | |
|--------------|-------------|--------------|
| Or5 | 10 | 7.6% |
| Total | 1827 | |
| Média | 39,7 | 30,1% |

A partir desta tabela podemos fazer as seguintes leituras. Relativamente aos 132 itens que integram a estrutura analítica, verifica-se uma frequência variável entre 10 e 63. Em relação ao valor percentual de cada projecto (medida de “evolução”), verifica-se um intervalo compreendido entre 7,6% e 47, 7%.

Pressupondo que, ao nível da análise estatística, um projecto será tanto mais “evoluído” quanto maior for este valor percentual, o projecto **Ar9** é o mais evoluído, apresenta a maior taxa de evolução (47, 7%). Em oposição, o projecto **Or5** é o menos evoluído, apresenta a menor taxa de evolução (7,6%).

Em média, um projecto refere 39,7 variáveis, o que representa cerca de 30% do número total de variáveis observadas.

Considerando que a estrutura analítica foi construída a partir dos dados recolhidos na análise de conteúdo dos projectos, será lícito inferir, ao nível da análise estatística, que quanto maior for a taxa de evolução, mais fortes seriam os indícios da existência de uma política escolar nos projectos analisados. Contudo, ao nível da abordagem qualitativa, foram surgindo ao longo do processo de análise, indícios da “não existência” dessa mesma política.

É nosso entender que, face ao quadro teórico mobilizado (quadro operativo pp57), a presença de algumas categorias de análise constitui uma mais valia para a definição de uma política escolar própria. Em sentido inverso, há um conjunto de categorias e/ou domínios de análise que têm carácter obrigatório, isto é, a sua ausência indicia a “não existência” dessa política. Apresentamos a seguir os critérios que nos levaram a estabelecer esta distinção.

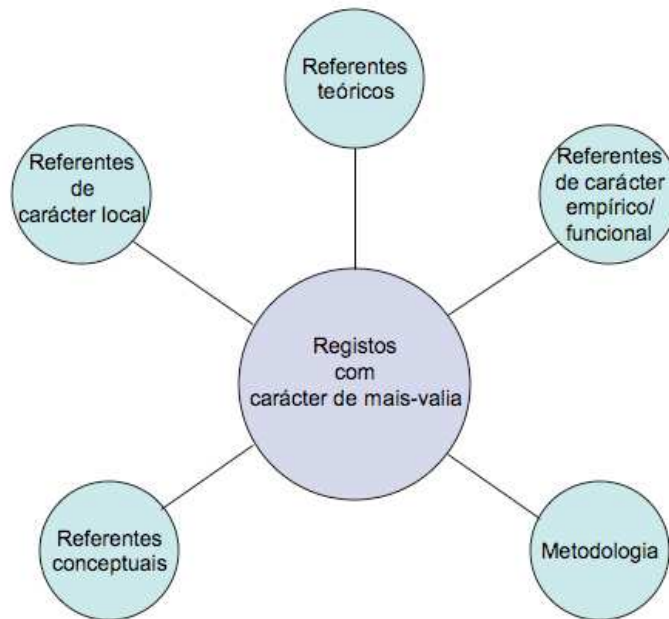
Definimos como mais valias dos projectos os referentes de carácter local, os referentes teóricos, os referentes de carácter empírico/funcional, os referentes conceptuais e a metodologia.

Todos estes registos, com destaque para os referentes teóricos, de carácter empírico/funcional e conceptuais, não existem em abstracto, são delimitados pela natureza e pela especificidade do acto educativo, organizado numa instituição própria que é a escola. São resultado de uma reflexão colectiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e o modo de os solucionar. Esta reflexão orienta-se para

o diagnóstico e para a acção. Em nosso entender, estruturam o pensamento e, nessa medida, contribuem para a definição de um quadro geral de acção. Esta, é a fundamentação que sustenta a nossa decisão em classificar estes registos como *mais valias*, na medida em que são uma reflexão sobre o contexto organizacional, articulando o global e o local. A presença destes registos poderá indiciar uma concepção de escola enquanto centro de decisão política, desde que integrados no conjunto *de registos de carácter obrigatório*.

Na figura 46 ilustramos esta classificação.

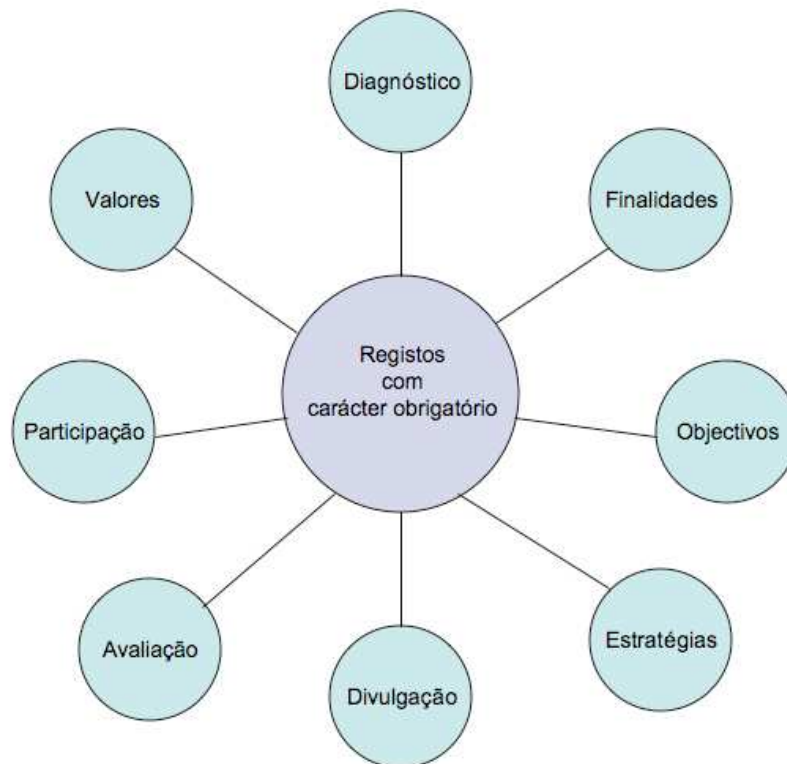
Figura 46: Registos com carácter de mais valia



Definimos como elementos cuja existência assume carácter obrigatório, os valores, o diagnóstico, as finalidades, os objectivos, as estratégias, a divulgação, a avaliação e a participação. O carácter obrigatório destes registos emerge como já referimos do quadro (ver página 57), devido ao facto de certas dimensões serem assinaladas com fundamentos teóricos e na lei. São elementos ditados pela norma geral, pelo que a sua presença poderá irá indiciar a existência de uma política reprodutora da norma. No seu conjunto, poderão indiciar a existência de uma política escolar própria se integrarem registos com carácter de *mais valia*.

Na figura 47 ilustramos esta classificação.

Figura 47: Registos com carácter obrigatório



No decorrer do processo de análise fomos identificando os projectos que apresentavam, ou não, algumas categorias ou subcategorias de análise. Para realizar o balanço desta identificação construímos a tabela 11. Na primeira coluna encontram-se os códigos dos projectos. Na segunda coluna, assinalámos com x a presença de registos de carácter obrigatório. Na terceira coluna, assinalámos com x os projectos que, de algum modo (sem os especificar), apresentam registos com carácter de mais valia (ver a seguir)

Tabela 11: Balanço dos registos apresentados

| CÓDIGO | REGISTOS DE CARÁCTER OBRIGATÓRIO | | | | | | | | MAIS VALIAS |
|--------|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| Al5 | x | ---- | x | x | x | x | x | ---- | x |
| Al6 | x | x | x | x | x | ---- | x | ---- | x |
| Ar1 | x | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Ar7 | x | x | x | x | x | ---- | x | x | x |
| Ar9 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Ar11 | x | x | x | x | x | ---- | x | ---- | x |
| Br3 | x | x | x | ---- | x | ---- | x | ---- | x |
| Cs5 | x | x | ---- | x | x | ---- | x | x | x |
| Cs9 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Cs10 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Lr3 | x | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Lr6 | x | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Lr8 | x | x | ---- | x | x | ---- | ---- | x | x |
| Lr9 | ---- | ---- | x | x | x | ---- | ---- | ---- | x |
| Lr11 | x | ---- | x | x | x | ---- | x | ---- | x |
| Lx3 | x | x | x | x | x | x | x | ---- | x |
| Lx5 | x | x | ---- | x | x | x | ---- | x | x |
| Lx9 | x | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Lx11 | x | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Lx12 | x | ---- | x | x | x | ---- | ---- | ---- | x |
| Lx17 | x | x | x | ---- | x | x | x | x | x |
| Lx21 | x | x | x | x | ---- | x | x | ---- | x |
| Lx22 | x | x | x | x | x | ---- | x | x | x |
| Lx23 | ---- | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Lx24 | x | x | x | x | x | ---- | ---- | ---- | x |
| Mf1 | x | x | ---- | x | x | x | x | ---- | x |
| Mf2 | x | ---- | x | x | x | x | x | x | x |
| Mt1 | x | x | ---- | x | x | x | x | ---- | x |
| Mt4 | x | x | ---- | x | x | ---- | x | ---- | x |
| Od1 | x | x | x | ---- | x | x | x | ---- | x |
| Od3 | x | x | x | x | x | x | x | ---- | x |
| Or1 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Or5 | ---- | ---- | x | x | x | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Or8 | ---- | ---- | x | x | x | x | x | x | x |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sr3 | x | x | x | x | x | ---- | x | ---- | x |
| Sr4 | x | x | x | x | x | x | x | ---- | x |
| Sr6 | x | x | ---- | x | x | x | x | x | x |
| Sr7 | x | ---- | x | ---- | x | ---- | x | x | x |
| Sr10 | x | x | ---- | x | x | ---- | x | x | x |
| Ss4 | x | x | x | x | x | ---- | x | x | x |
| St1 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| St5 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Sx3 | x | x | ---- | x | x | ---- | x | x | x |
| Sx8 | x | x | ---- | x | x | ---- | x | x | x |
| Vx6 | x | x | ---- | x | x | ---- | x | ---- | x |
| Vx10 | x | x | x | x | x | ---- | ---- | ---- | x |
| Total c/registos | 42 | 38 | 29 | 42 | 44 | 24 | 39 | 26 | 45 |
| s/registos | 4 | 8 | 17 | 5 | 2 | 22 | 7 | 20 | 1 |

LEGENDA (REGISTOS DE CARÁCTER OBRIGATÓRIO)

1. Valores
2. Diagnóstico/Problemas
3. Finalidades
4. Objectivos
5. Estratégias
6. Divulgação
7. Avaliação
8. Participação (outros actores para além dos professores)

A partir desta tabela podemos fazer as seguintes reflexões.

Todos os projectos, à excepção de Or5, apresentam registos com carácter de mais valia, ou seja, elementos de carácter local, produto da observação do contexto e reflexão dos actores locais sobre a organização escolar. Em relação à presença de registos obrigatórios com carácter obrigatório, ou seja, elementos ditados pela norma geral verifica-se que: quatro projectos não apresentam valores; oito projectos não realizam diagnóstico; dezassete projectos não apresentam finalidades; cinco projectos não apresentam objectivos; um projecto não apresenta nem finalidades nem objectivos; dois projectos não apresentam estratégias; vinte e dois projectos não prevêm a sua divulgação; sete projectos não prevêm a avaliação e vinte projectos em que os professores foram os únicos actores que participaram na sua construção.

Verifica-se ainda que, apenas, cinco projectos (Ar9; Cs9; Cs10; Or1; St1; St5) para além de registos com carácter mais valia, apresentam todos os registos de carácter obrigatório. Em nosso entender, são estes os projectos que apresentam indícios da existência de uma política escolar própria.

No processo de análise referimos a existência de um conjunto de agrupamentos que têm uma concepção de projecto educativo como *instrumento definidor de uma política educativa* : Al5, Ar1, Ar9, Br3, Cs10, Lr3, Lx11, Lx17, Lx21, Mt4, Od1, Or1, Sr4, Sr6, Sr7; Sr10, Sx3, (ver página 101).

Vamos comparar a “auto-visão” destes agrupamentos com a nossa análise. Para este efeito, construímos a tabela 12, com 4 colunas. Na primeira coluna, encontram-se os códigos dos projectos. Na segunda e terceiras colunas incluímos os registos extraídos da tabela 10, referente à “medida de evolução” dos projectos face à estrutura analítica. Na quarta coluna, assinalámos para cada projecto, os registos em falta (ver a seguir).

Tabela 12: Concepção de projecto educativo: Auto -visão de alguns agrupamentos

| Código | Frequência* | % do total* | Registos em falta |
|-------------|-------------|-------------|--|
| Ar9 | 63 | 47.7% | ----- |
| Cs10 | 60 | 45.5% | ----- |
| Or1 | 53 | 40.2% | ----- |
| Lx17 | 49 | 37.1% | Objectivos |
| Sr4 | 49 | 37.1% | Participação de outros actores |
| Al5 | 47 | 35.6% | Participação de outros actores |
| Br3 | 47 | 35.6% | Objectivos; Divulgação Participação de outros actores |
| Lr3 | 45 | 34.1% | Finalidades ; Divulgação Participação de outros actores |
| Ar1 | 41 | 31.1% | Finalidades |
| Lx11 | 40 | 30.3% | Finalidades |
| Sr6 | 40 | 30.3% | Finalidades |
| Sx3 | 39 | 29.5% | Finalidades; Divulgação |
| Od1 | 37 | 28.0% | Objectivos Participação de outros actores |
| Mt4 | 31 | 23.5% | Finalidades ; Divulgação Participação de outros actores |
| Sr7 | 31 | 23.5% | Diagnóstico; Objectivos Divulgação |
| Lx21 | 30 | 22.7% | Estratégias Participação de outros actores |
| Sr10 | 30 | 22.7% | Finalidades; Divulgação |

* Tabela 10 - Os Projectos e a Estrutura Analítica - Medida de evolução

Da leitura do quadro ressalta que, em relação aos projectos **Ar9**, **Cs10** e **Or1**, cuja “taxa de evolução” é elevada, existe concordância entre a sua auto-visão e a nossa análise. Explicitando mais detalhadamente, estes agrupamentos percebem o projecto educativo como *instrumento definidor de uma política educativa*, percepção que é confirmada pela investigação que realizámos, na medida em que apresentam todos os registos de carácter obrigatório e um número variável de registos que considerámos como mais valias. Integram o conjunto dos projectos que, em nosso entender, apresentam indícios da existência de uma política escolar própria (ver página 139).

Em relação aos restantes projectos assinalados na tabela 12, a sua auto-visão diverge da nossa análise, dado que apresentam registos de carácter obrigatório em falta.

Interessa-nos, ainda, salientar que o Agrupamento **Ar9**, para além de percepcionar o Projecto Educativo como *instrumento definidor de uma política educativa*, entende a Escola como *centro de decisão política*.

3. As Inter-Relações entre os Domínios de Análise

Como já referimos anteriormente, para além de estudar as relações existentes entre o que o discurso expresso nos projectos e a estrutura analítica, interessou-nos, também, investigar a existência de inter-relações bi-variadas entre os elementos que integram a estrutura analítica (as variáveis) e, medir a sua intensidade.

Em primeiro lugar, e com recurso ao SPSS foram aplicados testes de normalidade como se pode observar no quadro 30 (anexo 6, p.296) em que nos interessa analisar só as 3 colunas da direita relativas aos testes de de Shapiro-Wilk ²⁶. Os testes revelaram que as variáveis D3 (Pre'-Configuração da Acção), D5 (Divulgação), D6 (Avaliação) e D7 (Amplitude da Participação) não seguem uma distribuição normal. Em consequência, foram aplicadas correlações de *Spearman*.²⁷

O valor de um coeficiente de correlação linear varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver destes extremos, maior será a associação entre as variáveis. Quando duas variáveis são positivamente correlacionadas, variam no mesmo sentido (quando uma aumenta, a outra aumenta também). Quando são negativamente correlacionadas, variam em sentido inverso (quando uma aumenta, a outra diminui).

Na matriz de correlações apresentada no quadro 31 (anexo 6, p.296), estão assinaladas as correlações significativas a 5%. Assim, podemos observar que o domínio D1 (Sistema de Referências) é significativamente correlacionado com os domínios D2 (Diagnóstico), D3 (Pre'- Configuração da Acção) e D5 (Divulgação). Verifica-se, também, que o domínio D2 é significativamente correlacionado com o domínio D5. Não existe uma correlação significativa entre o domínio D4 (Quadro de Acção) e qualquer dos outros domínios.

²⁶ Teste de normalidade produzido pelo SPSS para decidir se a distribuição das variáveis é normal. É usado para amostras de pequena dimensão, menor ou igual a 50 (Maroco, 2007).

²⁷ Medida de associação não-paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais (Maroco, 2007:43)".

Nas Ciências Sociais procura-se com frequência determinar e explicar as relações causais entre variáveis. De acordo com Maroco (2007:42), os coeficientes de correlação são frequentemente usados, incorrectamente, para inferir sobre relações causais. De acordo com o autor, uma correlação mede unicamente a associação entre variáveis sem qualquer implicação de causa e efeito entre ambas. Neste sentido, a existência de correlações entre os diferentes elementos da estrutura analítica, teria de ser aprofundada através da análise qualitativa.

Capítulo VI - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do nosso estudo era a de investigar a existência de uma política escolar nos projectos educativos colocados *online* nos *web sites* dos Agrupamentos de Escolas que integram a Área Metropolitana de Lisboa.

Numa perspectiva generalista as políticas públicas são entendidas como intervenções de uma “autoridade” investida de “poder público” sobre um sector da sociedade (no nosso estudo, o sector educativo), as quais se inscrevem num *quadro geral de acção*. Contudo, as políticas não se restringem à intervenção da “autoridade”, constroem-se pela intervenção dos actores que participam na definição de critérios de modo a operar e a realizar rupturas e a mudar as políticas escolares, se for considerado necessário pela maior parte dos intervenientes, comprometidos com a construção do bem comum.

Esperava-se que a pesquisa fornecesse dados para, em função do quadro teórico mobilizado, (quadro operativo pp.57) o qual assenta na interacção entre o campo teórico de uma política pública, o campo teórico do projecto educativo e o seu quadro institucional, encontrar indícios da definição de uma política de escolar própria resultante de articulação entre as referências nacionais e as referências locais.

Retomando os critérios definidos para o desenvolvimento da pesquisa, considerámos que os projectos que não expressam valores, falta-lhes as *orientações morais e intelectuais* que sustentam a definição de uma política; os projectos que não realizam diagnóstico, não partem *da realidade* sobre a qual pretendem intervir. Sem interpretar o real, estes projectos não podem aplicar os *modelos normativos* de acção, de forma adequada; os projectos que não definem nem objectivos, nem finalidades, não actuam sobre os *problemas* nem podem por tal motivo, definir estratégias de superação dos mesmos e contribuir para a *sua resolução*. Os projectos que não definem estratégias não adequam os modelos normativos, nem alternativas intencionadas: falta-lhes a matéria substantiva para a acção política (a *substância*). Os projectos que não prevêm a sua divulgação comprometem a implementação da sua política, dado que os actores visados *não vão poder desenvolver uma percepção* sobre as decisões políticas consignadas no projecto. Os projectos que não prevêm a sua avaliação, não apresentam *a última etapa que encerra o ciclo de uma política*, ou a *fase que impulsiona uma nova dinâmica*. Nos

projectos em que determinados grupos de actores não participam na sua construção, estes não *desenvolvem a percepção do problema e não definem os propósitos de acção*.

É nestas circunstâncias que defendemos que, a ausência de qualquer um destes elementos conduz à inexistência de *uma política escolar sustentada*.

Neste estudo constatámos que, em todos os agrupamentos os professores têm uma participação maioritária na construção do PE, apesar de não se verificar em todas as etapas do processo. A participação dos restantes elementos da comunidade educativa (alunos, funcionários e encarregados de educação) verificou-se em 26 agrupamentos, sendo que esta se situa maioritariamente ao nível da resposta a inquéritos (a partir dos quais se realiza o diagnóstico da situação). Assim, constata-se que 20 agrupamentos referem, apenas, a participação dos professores, o que significa que os restantes elementos da comunidade educativa não participam na construção do PE. Estes actores não constroem uma relação com a escola, o que não lhes permite *compreender o real e agir sobre ele*, pelo que fica comprometida, quer a *definição de um quadro geral de acção*, quer a *construção de uma política escolar*.

Do total de 46 projectos, identificámos, apenas, cinco (Ar9; Cs9; Cs10; Or1; St1; St5) que em nosso entender, indiciam a existência de uma política escolar própria, apresentam todos os *registos de carácter obrigatório* e um número variável de *registos com carácter de mais valia*, ou seja, articulam o global com o local. Dos restantes 41 projectos identificámos: quatro projectos que não apresentam valores; oito projectos que não realizam diagnóstico; dezassete projectos que não apresentam finalidades; cinco projectos que não apresentam objectivos; um projecto que não apresenta nem finalidades nem objectivos; dois projectos que não apresentam estratégias; vinte e dois projectos que não prevêm a divulgação; sete projectos que não prevêm a avaliação; vinte projectos em que os professores foram os únicos actores que participaram na sua construção. No entanto todos os projectos, à excepção de um (Or5), apresentam um número variável de *registos com carácter de mais valia*. Este segundo conjunto de projectos indicia a não existência de uma política escolar própria, dado que os *registos com carácter de mais valia* não estão integrados no conjunto de *registos de carácter obrigatório*, o que significa que a articulação do local com o global é débil.

Por referência a Muller (2004) podemos dizer que, a “identificação” destes indícios é uma construção *a posteriori*. A estrutura analítica utilizada neste processo, a qual foi

construída a partir dos dados recolhidos na análise de conteúdo dos projectos, é uma *construção do investigador*. É a partir dela que fazemos as reflexões finais.

Partindo dos pressupostos referidos temos:

(1) um conjunto de projectos que apresentam todos os registos que considerámos de *carácter obrigatório* e um número variável de registos que considerámos com *carácter de mais valia*;

(2) um conjunto de projectos que apresentam um número variável, quer de *registos de carácter obrigatório*, quer de *registos com carácter de mais valia*;

(3) um projecto que apresenta um número reduzido de *registos de carácter obrigatório* e, não apresenta *registos com carácter de mais valia*;

(4) os projectos que não apresentam todos os registos que considerámos *de carácter obrigatório* não são “verdadeiros projectos educativos”, não respondem nem ao quadro teórico (Barroso 2005, Fontoura 2000), nem ao quadro legal (Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), são projectos desvinculados da organização, expressão de políticas não conectadas, incapazes de definirem *um quadro geral de acção*, da responsabilidade de actores sustentados por factores conjunturais.

Neste quadro, a investigação forneceu dados pertinentes para reconhecer, nos projectos, a *execução local da política educativa nacional*, o que se verifica sobretudo ao nível das estratégias relativas à gestão do currículo. É o caso da participação em projectos de âmbito nacional. São projectos pré-formatados pela administração central, nomeadamente nas vertentes da educação para a cidadania, desporto escolar, bibliotecas escolares, ciências experimentais, educação artística, etc. Esta articulação também é visível através das decisões relativas à realização de projectos e actividades de âmbito disciplinar, nomeadamente no âmbito do Plano Nacional de Leitura e no Plano da Matemática. A articulação observa-se de igual modo, nas decisões relativas à diversificação das ofertas educativas, como por exemplo a implementação de cursos de educação e formação (CEF) e percursos curriculares alternativos (PCA), que têm como objectivos a diminuição do insucesso e abandono escolar (objectivos da política nacional).

A partir da leitura do quadro teórico e institucional, pressupõe-se que o PE dê expressão a uma *política escolar própria*, resultante da articulação entre as referências nacionais e as referências locais e, não se limite a dar expressão apenas à política

nacional. Nos termos do art.º 3 do Decreto-lei nº 115-A/98, a administração educativa reconhece à escola *o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico e administrativo, financeiro e organizacional*, no quadro do seu projecto educativo.

A investigação mostrou que os Agrupamentos (projectos educativos), para além das estratégias relativas à gestão do currículo, tomaram decisões nos domínios *estratégico* (estratégias gerais de planeamento e controlo), *administrativo* (gestão de carácter geral-administrativa /operacional), *pedagógico e organizacional* (estratégias organizacionais – cultura de escola). No entanto, e como já salientámos no processo de análise, não é visível que este conjunto de estratégias esteja inserido num sistema integrado de decisões, configurando, assim, a existência de decisões avulsas, sem conexão com o global.

Recorremos a Meny e Thoening (1989) e a Muller (2004) para afirmar que uma política inscreve-se *num quadro geral de acção*. Como já referimos, a pesquisa demonstrou que a maioria dos projectos, apresenta *registos com carácter de mais valia*, ou seja, elementos de *carácter local*, produto da observação do contexto e reflexão dos actores locais sobre a organização escolar. Neste sentido, o discurso expresso nestes projectos poderia indiciar uma concepção de escola enquanto centro de decisão política, desde que estivesse integrado no conjunto de *registos de carácter obrigatório*. No entanto, a pesquisa identificou, apenas, cinco projectos (Ar9; Cs9; Cs10; Or1; St1; St5) que apresentam todos os *registos de carácter obrigatório*, ou seja, elementos ditados pela norma, pelo que evidenciam indícios de uma política reprodutora da norma. Como estes projectos também integram registos que designámos por *mais valias*, consideramos que indiciam a existência uma política escolar própria.

Ao nível da análise estatística e, como já referimos, o teste de correlações entre os elementos da estrutura analítica demonstrou que o domínio D1 (Sistema de Referências) é significativamente correlacionado com os domínios D2 (Diagnóstico), D3 (Pre-Configuração da Acção) e D5 (Divulgação). O domínio D2 é significativamente correlacionado com o domínio D5. Porém, não existe uma correlação significativa entre o domínio D4 (Quadro de Acção) e qualquer dos outros domínios.

Nas Ciências Sociais procura-se com frequência determinar e explicar as relações causais entre variáveis. De acordo com Maroco (2007:42), os coeficientes de correlação são frequentemente usados, incorrectamente, para inferir sobre relações causais. De

acordo com o autor, uma correlação mede unicamente a associação entre variáveis sem qualquer implicação de causa e efeito entre ambas. Neste sentido, a relação de causa e efeito entre as variáveis em estudo, teria de ser aprofundada ao nível da análise qualitativa.

Em nosso entender, para poder afirmar que os cinco projectos Ar9; Cs9; Cs10; Or1; St1; St5 apresentam um quadro geral de acção, seria necessário observar a sua coerência interna e a sua articulação com os instrumentos que os operacionalizam, nomeadamente o Plano Anual de Actividades (PAA), o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA) e os Projectos Curriculares de Turma (PCT). No entanto, isso seria o foco de outro projecto de investigação.

Bibliografia

- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: IIE/ME.
- Afonso, N. (1999). “ A Autonomia e a avaliação de desempenho das escolas públicas”. In: *Aprender*. Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 23, (pp. 41-52).
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Ball, S. J.(1987) *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*. Londres: Methuen
- Bacharach, S.; Mundell, B. L. (1999) Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção. In Sarmento (org.). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. (1999). Porto: Edições ASA, (pp.123-156).
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2002) Reitores, presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. In *Administração Educacional*, nº2, (pp. 90-107).
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das escolas uma ficção necessária. In *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), (pp. 49-83).
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativa e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. et all (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In Barroso, J. (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, (pp.41 -67).
- Barroso, J. ; Carvalho, L-M.; Fontoura, M.; Afonso, N. (2007). As Políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. In: *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, nº 4, (pp.5-20). Consultado em [01, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Nova Iorque: Univ. Press.
- Bodgan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J-P (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Piaget.
- Broch, M.-H & Cros, F. (1989). *Ils ont Voulu un Projet d' Établissement*. Lyon: Cronique Sociale.

- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodología da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Comaille, Jacques (2004). Sociologie de l’Action Publique. In Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravinet & Raninet P. (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (pp. 413-21).
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L’acteur et le système*. Paris, Éditions du Seuil
- Devineau, S. (1998). *Les Projects d’Établissement*. France: Presses Universitaire de France.
- Diebolt, C. (2001). *Education, Système et Régulation*. Comunicação apresentada a Journés d’études “La regulation du système éducatif”. Fondation Nationale des Scienses Politiques, Paris, 26-27 mars 2001. Disponível em <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l’institution*. Paris: Édition du Seuil.
- Eraut (1991). Objectivos Educativos. In Husen, T. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens Vives/Mec. (pp. 4283-86).
- Escudero, M. (1983). Objectivos. In *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Fernandes, A- S. (2005) “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia”. In: Formosinho, J. e Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F.I. *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F- I. (2005) “Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação”. In: Formosinho, J. e Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F.I., *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fontoura, M (1999). *Projectos Educativos de Escola: Um Desafio À Organização Curricular Na Escola*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FPCE (Documento policopiado).
- Fontoura, M (2000). O currículo na gestão e organização das escolas. In Costa, J., Mendes, A., Ventura, A (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade.
- Fontoura, M (2005 a). Da Lógica do Sistema à Lógica das suas Transformações: A Escola em Construção. In *Revista do Fórum Português da Administração Educacional* (5) (pp. 64-65).

- Fontoura, M (2005 b). *Uns e Outros – Da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Lisboa: Educa.
- Fontoura, M (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*. Lisboa: Porto Editora.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia da Acção: O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Hoyle, E. (1996). Organization Theory in Education: some issues. In *Actas do IV Congresso Interuniversitário de Organización Escolar*. Tarragona: Facultat de Ciències de l'Education I Psicologia.
- Comaille, J. (2004). Sociologie de l'Action Publique. In Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravinet & Raninet P. (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*: Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (pp. 413-21).
- Jacob, S. (2004). Évaluation. In Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravinet & Raninet P. (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques* : Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (pp. 203-10).
- Jeanne, B. (2007). *Projecto Educativo de Escola: Dinâmicas de Decisão e de Implementação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE (Documento policopiado).
- Lascoumes, P.& Le Galès, P. (2004). L'Action publique saisie par ses instruments. In Lascoumes, P.& Le Galès (dirs.), *Gouverner par les Instruments*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (pp.11-44).
- Lee, R. L. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lima, L.C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, nº 2 (pp. 7-47).
- Lima, L.C. (2002). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e na Administração da Educação. In Lima, L.C. & Afonso, A.J. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* Porto: Afrntamento (pp.17-32).
- Lima, L-C. (2006). Concepções de Escola: Para Uma Hermenêutica Organizacional. In Lima, L-C. (org.) (2006): *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA (pp.17-69).
- Macedo, B (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: IIE/ME.
- Maroco, J (2007). *Análise Estatística Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Síbalo.

- Maroy, C. et Dupriez, V. (2000). “La régulation dans les systems scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone”. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, Janvier-Février-Mars 2000 (pp. 73-87).
- Mehel, L. (1974). “Phénomène administratif et phénomène éducatif”. In: AAVV. *Formation 2. Administration, langage et formation*. Paris: Petite Bibliothèque Payot (pp. 11-69).
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and the fall of strategic planning*. New York: Prentice-Hall
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Editora Atlas
- Muller, P. (2000). L’analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l’action publique. In *Revue Française de Science Politique*, 50, 2, (pp.189-207).
- Muller, P. (2004a). Référentiel. In Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravinet & Raninet P. (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (370-76).
- Muller, P. (2004 b). *Les Politiques Publiques*. Paris: PUF
- Murteira, B.J.F. (1993). *Análise Exploratória de Dados*. Lisboa: McGraw-Hill
- Nóvoa, A. (1992 a). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In Nóvoa e Pokewitz (org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (1992). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992 b). Para uma Análise das Instituições Escolares In Nóvoa (coord.). *Organizações Escolares em Análise*. (1999). Lisboa: Publicações D. Quixote, (pp.13-43).
- Obin, J-P. (1993). *La Crise de l’organisation scolaire: de la centralization bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris: Hachette Education
- Obin, J-P. et Cros, F. (1991). *Le Projet d’établissement* Paris: Hachette Education.
- Pacheco, J-A (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. e Champenould, L-V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raynal, S. (1998). *A Gestão Por Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, Brederode M-E. (2007). Cidadania, cidadanias. In *Revista Noesis*, (69), (pp. 26-29).
- Sarmiento, M.J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE.

Thoenig, J-C. (2004). *Politique Publique*. In Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravinet & Raninet P. (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (370-76).

Thurler, M.G.(2000). *Innover au couer de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

Touraine, A.(1973). *Production de la société*. Paris: Seuil

Van Zanten (2004). *Les Politiques D'Éducation*. Paris:PUF

Legislação consultada

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Lei n° 24/99, de 22 de Abril – Alterações a alguns artigos do Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n° 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.

Decreto-Lei Regulamentar n° 12/2000, de 29 de Agosto – Criação e Funcionamento de Agrupamento de Escolas.

Decreto-Lei n° 6//2001, de 18 de Janeiro – Define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo do ensino básico.

Despacho n° 13 3133/2003, de 8 de Julho – Concretização do Processo de Agrupamento de Escolas.

Portaria n° 127-A/2007, de 25 de Janeiro – Reorganização da rede de escolas.

Decreto-Lei n° 299/2007, de 22 de Agosto – Define as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino público não superiores.

Portaria n° 1260/2007, de 26 de Setembro – Celebração de contratos de autonomia entre as escolas e as Direcções Regionais de Educação.

Decreto-Lei n°75/2008, de 22 de Abril – Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

ANEXOS

ANEXO N° 1

SISTEMA DE REFERÊNCIAS

Mapa 1: Instrumento de trabalho - Valores

| CÓDIGO | IDENTIFICAÇÃO DOS VALORES | VALORES UNIVERSALISTA | VALORES DE CARÁCTER IDEOLÓGICO | VALORES DE CARÁCTER TÉCNICO/ CURRÍCULO |
|--------------|---|-----------------------|--------------------------------|--|
| AL5 | | | | |
| AL6 | Liberdade | X | | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Sociabilidade | | X | |
| | Autonomia, | | | X |
| AR1 | Justiça | X | | |
| | Democracia | | X | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Igualdade de Oportunidades | | X | |
| AR7 | Justiça | X | | |
| | Desenvolvimento pessoal e social | X | X | X |
| | Democracia | | X | |
| | Verdade | | X | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Igualdade de oportunidades | | X | |
| | Respeito pelo outro | | X | |
| | Relações interpessoais | | X | |
| | Civismo | | X | |
| | Capacidade de tomar decisões | | | X |
| | Desenvolvimento da auto - estima | | | X |
| | Desenvolvimento da autonomia | | | X |
| | Espírito crítico | | | X |
| | Persistência, | | | X |
| | Espírito de iniciativa | | | X |
| Criatividade | | | X | |
| AR9 | Igualdade de oportunidades | | X | |
| | Respeito pelo outro | | X | |
| AR11 | Cultura de participação | | X | |
| | Cultura de esforço | | | X |
| | Cultura de responsabilização | | X | |
| Br3 | Inclusão | | X | |
| | Respeito pelo outro | | X | |
| | Cooperação | | X | |
| | Desenvolvimento das competências sociais | | X | |
| | Responsabilidade | | X | |
| | Espírito crítico | | | X |
| | Autonomia | | | X |
| | Iniciativa | | | X |
| | Tolerância | | X | |
| | Espírito crítico | | | X |
| Cs5 | Desenvolvimento pessoal e social | | | |
| Cs9 | Defesa dos valores universais | X | | |
| | Liberdade de aprender e ensinar | X | | |
| | Solidariedade com as gerações passadas e futuras | | X | |
| | Respeito pela multiculturalidade | | X | |
| | Valorização da responsabilidade, do esforço e do trabalho | | | X |
| Cs10 | Liberdade | X | | |
| | Tolerância | | X | |
| | Respeito por si e pelo outro | | X | |

| | | | | |
|-------------|--|---|---|---|
| | Solidariedade | | X | |
| | Responsabilidade | | X | |
| | Autonomia | | | X |
| Lr3 | Justiça | X | | |
| | Liberdade | X | | |
| | Democracia | | X | |
| | Respeito pelo outro | | X | |
| Lr6 | | | | |
| Lr8 | Solidariedade | | X | |
| | Tolerância | | X | |
| | Entreajuda | | X | |
| | Conhecimento dos direitos e dos deveres | | X | |
| | Aquisição de hábitos de estudo e de trabalho | | | X |
| Lr9 | Igualdade de oportunidades de sucesso escolar | | X | |
| Lr11 | | | | |
| Lx3 | Valores humanos | X | | |
| | Solidariedade entre todos os elementos da comunidade educativa | | X | |
| | Consciência dos direitos e deveres cívicos | | X | |
| Lx5 | | | | |
| Lx9 | Respeito pelos direitos humanos; | X | | |
| | Relações de cooperação e confiança. | | X | |
| | Valorização do esforço, do rigor e da busca permanente | | | X |
| Lx11 | Igualdade de oportunidades, | | X | |
| | Práticas de conduta cívica | | X | |
| | Respeito pela diversidade | | X | |
| | Preservação e usufruto do património natural e cultural | | X | |
| Lx12 | Participação | | X | |
| | Descentralização | | X | |
| | Igualdade de oportunidades. | | X | |
| Lx17 | Valores subjacentes ao Sistema Educativo Nacional | X | X | X |
| | Respeito pelo outro | | X | |
| | Cooperação | | X | |
| | Espírito de iniciativa | | | X |
| | Curiosidade pelo saber | | | X |
| | Autonomia | | | X |
| Lx21 | Justiça | X | | |
| | Princípios de uma sociedade democrática | | X | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Igualdade de oportunidades | | X | |
| | Cooperação | | X | |
| | Responsabilidade | | X | |
| | Participação nos processos de tomada de decisão | | | X |
| | Autonomia | | | X |
| Lx22 | Tolerância | | X | |
| | Solidariedade | | X | |

| | | | | |
|-------------|---|---|---|---|
| | Respeito pela multiculturalidade | | X | |
| | Defesa do património | | X | |
| | Rigor | | | X |
| | Espírito crítico | | | X |
| | Persistência, | | | X |
| | Esforço | | | X |
| Lx23 | | | | |
| Lx24 | Desenvolvimento de competências sociais | | X | |
| Mf1 | Igualdade de oportunidades | | X | |
| | Tolerância | | X | |
| | Respeito pelo outro | | X | |
| | Respeito pela diversidade cultural | | X | |
| | Atitudes moralmente correctas | | X | |
| | Consciência cívica | | X | |
| | Defesa do património | | X | |
| Mf2 | Justiça | X | | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Amizade | | X | |
| | Ambiente | | X | |
| | Saúde | | X | |
| Mt1 | | | | |
| Mt4 | Liberdade | X | | |
| | Justiça, | X | | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Cooperação | | X | |
| | Responsabilidade | | | X |
| | Trabalho de equipa | | | X |
| | Espírito crítico | | | X |
| | Curiosidade científica, | | | X |
| | Espírito de iniciativa, | | | X |
| | Hábitos de trabalho | | | X |
| Od1 | Cooperação | | X | |
| | Tolerância | | X | |
| | Igualdade | | X | |
| | Respeito pela individualidade. | | X | |
| | Valorização da diversidade cultural | | X | |
| Od3 | | | | |
| Or1 | Respeito pelos direitos humanos | X | | |
| | Respeito pela diversidade cultural | | X | |
| | Promoção da autonomia dos alunos | | | X |
| Or5 | | | | |
| Or8 | | | | |
| Sr3 | Formação de uma consciência cívica e ecológica | | X | |
| | Desenvolvimento do sentido de apreciação estética do Mundo | | X | |
| | Valorização da criatividade | | | X |
| | Desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo. | | | X |
| Sr4 | Princípios organizativos estabelecidos pela LBSE | X | X | X |
| Sr6 | Tolerância | | X | |
| | Solidariedade | | X | |
| | Responsabilização | | X | |

| | | | | |
|-------------|--|--|---|---|
| | Espírito crítico | | | X |
| | Capacidade de aprender ao longo da vida. | | | X |
| Sr7 | | | | |
| Sr10 | Valorização do rigor e da disciplina | | | X |
| Ss4 | Respeito pela diversidade | | X | |
| | Ambiente potenciador de respeito e confiança | | X | |
| | Respeito pela aprendizagem permanente | | | X |
| St1 | | | | |
| St5 | Educação para a Democracia | | X | |
| | Capacidade de se expressar | | | X |
| | Construção da autonomia | | | X |
| Sx3 | Valorizar o trabalho cooperativo | | X | |
| Sx5 | | | | |
| Vx6 | Valorização da diversidade dos indivíduos | | X | |
| Vx10 | Sentido de responsabilidade e respeito pelos outros. | | X | |
| | Cumprimento de tarefas, pontualidade e assiduidade. | | | X |
| | Capacidade para auto-avaliação | | | X |
| | Construção da autonomia | | | X |
| | Responsabilidade pela aprendizagem | | | X |

Quadro 1: Frequências –Valores

| CÓDIGO | 1.1 | 1.2 |
|---------------|------------|------------|
| Al5* | 0 | 0 |
| Al6 | 1 | 1 |
| Ar1 | 1 | 0 |
| Ar7 | 1 | 1 |
| Ar9 | 1 | 0 |
| Ar11 | 1 | 1 |
| Br3 | 1 | 1 |
| Cs5* | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 |
| Lr3 | 1 | 0 |
| Lr6* | 0 | 0 |
| Lr8 | 1 | 1 |
| Lr9* | 0 | 0 |
| Lr11 | 1 | 0 |
| Lx3 | 1 | 0 |
| Lx5 | 1 | 1 |
| Lx9 | 1 | 1 |
| Lx11 | 1 | 0 |
| Lx12 | 1 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 |
| Lx21 | 1 | 1 |
| Lx22 | 1 | 1 |
| Lx23* | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 0 |
| Mf1 | 1 | 0 |
| Mf2 | 1 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 |
| Mt4 | 1 | 0 |
| Od1 | 1 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 |
| Or5* | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 |
| Sr3 | 1 | 1 |
| Sr4 | 1 | 1 |

| | | |
|-----------------------|--------------|--------------|
| Sr6 | 1 | 1 |
| Sr7* | 0 | 0 |
| Sr10 | 0 | 1 |
| Ss4 | 1 | 1 |
| St1* | 0 | 0 |
| St5 | 1 | 1 |
| Sx3 | 1 | 0 |
| Sx5* | 0 | 0 |
| Vx6 | 1 | 0 |
| Vx10 | 1 | 1 |
| Total (46) | | |
| Freq. absoluta | 33 | 19 |
| Freq. realtiva | 71,7% | 41,3% |

LEGENDA

1.1 VALORES UNIVERSALISTAS E DE CARÁCTER IDEOLÓGICO

1.2 VALORES DE CRÁCTER TÉCNICO/CURRÍCULO

*sem valores

Mapa 2- : Valores de Carácter Normativo/a Lei

| SUB-CATEGORIAS | DE ORDEM GERAL | | ENQUADRAMENTO ESPECÍFICO | | | | | A LEI |
|----------------|----------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|-------------------|----------------|-------|
| | CÓDIGO | Constituição Portuguesa | LBSE | Regime Jurídico em Vigor | Dec-Lei 6/2001 | Desp Norm. 1/2006 | Dec-Lei 319/91 | |
| A15 | X | X | X | X | | | | X |
| A16 | | X | X | X | | | | X |
| Ar1 | | | | | | | | |
| Ar7 | | X | | | | | | X |
| Ar9 | | X | | | X | | | X |
| Ar11 | | | | | | | | |
| Br3 | | X | | | | | | |
| Cs5 | | | | | | | | |
| Cs9 | | | | | | | | X |
| Cs10 | X | X | X | X | | | | |
| Lr3 | | | | X | | | | |
| Lr6 | | X | | | | | | X |
| Lr8 | | | | X | | | | |
| Lr9 | | | | | | | | |
| Lr11 | | X | X | X | | | | X |
| Lx3 | | X | X | X | X | | X | X |
| Lx5 | X | X | | | | | | X |
| Lx9 | | | | X | | | | X |
| Lx11 | | | | X | | | | |
| Lx12 | | | | | | | | |
| Lx17 | | X | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lx21 | | X | X | X | | | X | |
| Lx22 | | | | | | | X | |
| Lx23 | | | | | | | | |
| Lx24 | | | | | | | | |
| Mf1 | | X | X | | | X | X | |
| Mf2 | | | X | X | | X | X | |
| Mt1 | | | | | X | | X | |
| Mt4 | | | | | | | | |
| Od1 | | | X | | | | | |
| Od3 | X | X | X | | | | | |
| Or1 | | X | | X | | | | |
| Or5 | | | | | | | | |
| Or8 | | | | | | | | |
| Sr10 | | | | | | | | |
| Sr3 | | | X | | | | | |
| Sr4 | | X | | | | | | |
| Sr6 | | | X | X | | | | |
| Sr7 | | X | | | | | | X |
| Ss4 | | X | | | | | | |
| St1 | | X | X | | | | | X |
| St5 | | | | X | | | | |
| Sx3 | | | | | | | | |
| Sx8 | | | X | | | | | |
| Vx6 | | | | | | | | |
| Vx10 | | | | | X | | | |

Quadro 2: Frequências - Valores de Carácter Normativo

| CÓDIGO | 1.3.1 | 1.3.2 | 1.3.3 |
|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Al5 | 1 | 1 | 1 |
| Al6 | 1 | 1 | 0 |
| Ar1* | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 1 | 1 | 0 |
| Ar9 | 1 | 1 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 1 | 0 |
| Cs5 | 0 | 1 | 0 |
| Cs9 | 0 | 1 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 |
| Lr3 | 0 | 1 | 0 |
| Lr6 | 1 | 0 | 1 |
| Lr8 | 0 | 1 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 1 | 1 | 0 |
| Lx3 | 1 | 1 | 0 |
| Lx5 | 1 | 0 | 1 |
| Lx9 | 0 | 1 | 0 |
| Lx11 | 0 | 1 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21 | 1 | 1 | 0 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 1 | 0 |
| Mf2 | 0 | 1 | 0 |
| Mt1 | 0 | 1 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 1 | 0 |
| Od3 | 1 | 1 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 |
| Sr3 | 0 | 1 | 0 |

| | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr4 | 1 | 0 | 0 |
| Sr6 | 0 | 1 | 0 |
| Sr7 | 1 | 0 | 1 |
| Ss4 | 1 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 1 | 1 |
| St5 | 0 | 1 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 0 | 1 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 0 | 1 | 0 |
| Total (46) | | | |
| Freq. absoluta | 19 | 27 | 5 |
| Freq. realtiva | 41,3% | 58,7% | 10,9% |
| ----- | | | |
| Sem valores | | | |
| 13 (28,3%) | | | |

*sem valores

LEGENDA

1.3.1 De ordem geral

1.3.2 Enquadramento específico

1.3.3 A lei

Quadro 3: Referentes teóricos, relativos às organizações – de carácter administrativo e curricular

| CÓDIGO | 1.4.1 | 1.4.2 | | | 1.4.3 | | 1.4.4 |
|--------|-------|-------|---|---|-------|---|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | |
| Al5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Al6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Br3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx22 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Mf2* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Or1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| | | | | | | | |
|----------------------|--------------|----------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| Sr4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sr6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sr7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | | |
| Freq.absoluta | 6 | 9 | 9 | 1 | 5 | 1 | 9 |
| Freq.relativa | (13%) | (19,6%) | (19,6%) | (2,2%) | (10,9%) | (2,2%) | (19,6%) |
| ----- | | | | | | | |
| *s/referentes | | | | | | | |
| 26 (56,5%) | | | | | | | |

*sem referentes

LEGENDA

1.4.1 EDUCAÇÃO DE CARÁCTER GERAL

1.4.2 EDUCAÇÃO DE CARÁCTER ESPECÍFICO

1. ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

2. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

3. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1.4.3 POLÍTICA EDUCATIVA

1. NÍVEL MACRO

2. PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

1.4.4 OUTROS

Mapa 3: Referentes locais

| SUBCATEGORIAS | História/ Geografia local/ Património | Sociedade | | | |
|---------------|--|--|--|---|----------|
| | | Demografia Fluxos Urbanos Migrações | Nível Sócio- Económico- Cultural da População | Autarquia Equipamentos Acção Social /Culturais /Desportivos | Economia |
| CÓDIGO | | | | | |
| Al5 | | | | X | |
| Al6 | X | X | X | X | X |
| Ar1 | | | X | | X |
| Ar7 | X | X | X | X | X |
| Ar9 | X | X | X | X | X |
| Ar11 | X | X | | X | X |
| Br3 | X | X | X | X | X |
| Cs5 | | | | | |
| Cs9 | X | X | X | | X |
| Cs10 | X | X | X | | X |
| Lr3 | X | X | X | X | X |
| Lr6 | X | X | | X | X |
| Lr8 | | | | | |
| Lr9 | X | | | | |
| Lr11 | X | X | | X | X |
| Lx3 | X | X | X | X | X |
| Lx5 | X | | X | | |
| Lx9 | X | | X | | X |
| Lx11 | X | | X | X | X |
| Lx12 | X | | X | X | |
| Lx17 | X | X | X | X | X |
| Lx21 | X | X | X | X | |
| Lx22 | X | | | X | |
| Lx23 | X | X | X | X | X |
| Lx24 | | | | | |
| Mf1 | X | X | X | X | X |
| Mf2 | X | X | X | X | X |
| Mt1 | X | X | | | X |
| Mt4 | | | | | |
| Od1 | X | X | | | X |
| Od3 | X | | | | |
| Or1 | X | X | X | | X |
| Or5 | | | | | |
| Or8 | | | | X | |

| | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|
| Sr3 | X | | | | X |
| Sr4 | X | X | | X | X |
| Sr6 | | | | | |
| Sr7 | X | | | X | X |
| Sr10 | X | X | | X | X |
| Ss4 | | | X | | X |
| St1 | X | X | X | X | X |
| St5 | X | X | X | | X |
| Sx3 | X | | | X | X |
| Sx8 | X | X | X | X | X |
| Vx6 | | | | | |
| Vx10 | | | X | | |

Quadro 4: Frequências -Referentes de carácter local

| SUBCATEGORIAS | 1.5.1 | 1.5.2 | | | |
|---------------|-------|-------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| CÓDIGO | | | | | |
| Al5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Al6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ar1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Ar7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ar9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ar11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Br3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Cs10 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Lr3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lr6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Lr8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lr9** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Lx3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Lx11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Lx12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Lx21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx22 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Mf2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Mt1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Od3** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sr3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |

| | | | | | |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Sr4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Sr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sr10 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Ss4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| St1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| St5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Sx3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sx8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | |
| Freq.absoluta | 35 | 25 | 25 | 26 | 31 |
| Freq.relativa | (76,1%) | (54,3%) | (54,3%) | (56,5%) | (67,4%) |
| ----- | | | | | |
| *s/referentes | | | | | |
| 6 (13,0%) | | | | | |

*sem referentes locais

**sem referentes SOCIEDADE

LEGENDA

1.5.1 HISTÓRIA/GEOGRAFIA/PATRIMÓNIO

1.5.2 SOCIEDADE

1. DEMOGRAFIA
2. NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO-CULTURAL DA POPULAÇÃO
3. EQUIPAMENTOS
4. ECONOMIA

Mapa 4: Referentes de carácter empírico/funcional -Concepção de PE

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES |
|---------------|--|---|
| AI5 | O Projecto Educativo surge como um dos instrumentos dessa autonomia, documento fundamental da política interna do agrupamento... : (p.3) | Documento definidor da política do agrupamento |
| AI6 | O Projecto Educativo...constitui-se como uma referência e um dispositivo para a construção contínua de uma mudança qualitativa na escola, para a sua organização, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos membros desta comunidade educativa... (p.2) | Referência para a melhoria de desempenho da escola Instrumento de execução de carácter técnico |
| Ar1 | O Projecto Educativo de Escola é um instrumento de execução do Projecto Educativo Nacional, expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo, adequado à realidade do meio social em que se inserem os Jardins de Infância e as Escolas deste Agrupamento (p.1) Sendo o Projecto Educativo o documento estratégico da política da escola deve constituir o referencial orientador da coerência e unidade educativa, implicando na sua consecução toda a comunidade educativa (p.9) | Instrumento de execução do Projecto Educativo Nacional Documento estratégico da política da escola Instrumento de execução de carácter técnico Instrumento de articulação entre a política nacional e a política de escola/agrupamento |
| Ar7 | O Projecto Educativo é um ponto de referência, orientador da vida escolar, baseado na participação, possível e realista de toda a comunidade educativa (p.38) | Referência da vida escolar Instrumento de execução de carácter técnico |
| Ar9 | O Projecto Educativo (PE) constitui-se assim como o documento definidor duma margem de autonomia que permite aos estabelecimentos escolares compreenderem (...) O PE é uma aposta na especificidade das escolas que compõem o Agrupamento... permitindo criar formas particulares pelas quais será possível assegurar o cumprimento dos objectivos educacionais(...) (p.2) | Instrumento da construção da autonomia Instrumento de execução do Projecto Educativo Nacional Instrumento de articulação entre a política nacional e a política de escola/agrupamento |
| Ar11 | | |
| Br3 | (...) PEE como um instrumento de planeamento organizacional e estratégico de mudança, no sentido da sua adequação à população que serve, definindo a política educativa da escola : (p.5) | Instrumento de planeamento organizacional e estratégico Instrumento de execução de carácter técnico Instrumento definidor da política educativa da escola |

| | | |
|-------------|---|---|
| Cs5 | | |
| Cs9 | O Projecto Educativo é encarado como um instrumento orientador da acção educativa, que articula a concepção e a operacionalização de estratégias de desenvolvimento de um determinado estabelecimento de ensino (...) (p.4) | Instrumento orientador da acção educativa Instrumento de execução de carácter técnico |
| Cs10 | A escola requer um projecto educativo que estabeleça as grandes finalidades que pretende atingir, bem como as estratégias para as alcançar (p.3) | Define a política escolar Instrumento definidor da política educativa da escola |
| Lr3 | O presente Projecto Educativo nasce não só da obrigatoriedade de dar resposta a um impositivo legal, mas também da consciência de que o sucesso educativo se constrói inevitavelmente no respeito pela diversidade e características locais de uma comunidade (...) O presente documento pretende instituir-se como norteador das dinâmicas a desenvolver pelos actores escolares na acção de formar e educar...(p.2) | Projecto Educativo Nacional Define a política escolar Instrumento de articulação entre a política nacional e a política de escola/agrupamento |
| Lr6 | - Este projecto, que se quer único, deve reflectir a forma que cada escola encontra no processo de concretização dessas finalidades e princípios, conferindo-lhe uma identidade própria(p.4) -Constituindo-se como uma obra colectiva, o Projecto Educativo apresenta-se como um quadro de referência permanente da comunidade educativa para a construção da sua identidade, assumindo-se como um instrumento de mudança(p.5) | Quadro de referência para a construção da identidade da comunidade educativa Instrumento de carácter identitário |
| Lr8 | | |
| Lr9 | | |
| Lr11 | -A função do projecto educativo é servir de referência a uma dinâmica de acção colectiva que pretende transformar a escola de modo que se aproxime daquilo que queremos que ela seja(...) (p.4) -O nosso Projecto pretende ser uma proposta de participação em conjunto dos diferentes parceiros, tendo em conta os seus problemas e expectativas e os recursos disponíveis para se atingir as metas traçadas...(p.4) | Referência para a dinâmica de acção colectiva Cooperação Instrumento de carácter identitário |
| Lx3 | O PEA (...) é uma planificação estratégica da gestão pedagógica que tem como finalidade corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições específicas do meio em que a Escola está inserida | Planificação estratégica da gestão pedagógica Instrumento de execução de carácter técnico |
| Lx5 | O PEE é o documento que descreve o que essa escola tem de particular em relação | Quadro de referência para a construção da identidade da |

| | | |
|-------------|---|---|
| | às outras escolas e ainda o que há de importante para os elementos da comunidade educativa que dela fazem parte (...) constitui-se como um instrumento do processo de autonomia da Escola : (p.1) | comunidade educativa Instrumento da construção autonomia Instrumento de carácter identitário |
| Lx9 | (...) Projecto Educativo como (...) reflexão e ponderação das problemáticas educativas em contexto de Agrupamento. Trata-se de um documento flexível, aberto e reformulável na sequência de novas reflexões (p.18) | Documento de reflexão sobre as problemáticas educativas do Agrupamento Documento reflexivo |
| Lx11 | O PEA(...) afirma-se como um documento de referência obrigatória para o desenvolvimento (...) das intervenções educativas ... constituindo-se como um instrumento estratégico da acção educativa ... (p.2) A presente proposta(...) contendo as opções de política educativa do Agrupamento e constituindo-se como um instrumento estratégico da acção educativa, (...)... (p.2) | Política educativa do agrupamento Instrumento estratégico da acção educativa Instrumento de execução de carácter técnico Instrumento definidor da política educativa da escola |
| Lx12 | (...) Projecto Educativo que é o documento de carácter pedagógico onde estão explicitados os princípios orientadores e os objectivos, os processos de inovação, planificação, organização e gestão estratégica das escolas (p3) | Instrumento de planeamento organizacional e estratégico Instrumento de execução de carácter técnico |
| Lx17 | O PEA é um documento orientador que, utilizando uma matriz comum de formalização das intenções e das acções da política educativa, se propõe individualizar a orientação educativa do Agrupamento. Através da definição dos princípios orientadores e dos valores, bem como das grandes opções estratégicas, o PEA, afirma a sua cultura e identidade organizacional (...) (p. 19, 20) | Projecto Educativo Nacional Política educativa do Agrupamento Documento que afirma a cultura e identidade organizacional Instrumento de articulação entre a política nacional e a política do agrupamento Instrumento de carácter identitário |
| Lx21 | O Projecto Educativo é um documento orientador de toda a actividade escolar, é avaliável para poder ser melhorado, de acordo com o que está expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo. ...um instrumento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e o para quê das actividades, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação de todos os elementos da comunidade educativa, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista...na consecução dos objectivos da Escola... (p.1) | Projecto Educativo Nacional Política educativa da Escola Instrumento de articulação entre a política nacional e a política da escola |

| | | |
|-------------|---|---|
| Lx22 | Considera-se o PE como uma referência da cultura de Escola que se pretende instituir e um meio de afirmação da sua identidade para o exterior (p. 2) | Documento que afirma a cultura e identidade organizacional Instrumento de carácter identitário |
| Lx23 | | |
| Lx24 | Um projecto Educativo é um instrumento de desenvolvimento e de mudança que se pretende seja exequível e funcional, de modo a poderem obter-se os resultados desejados durante o seu tempo de vigência .(p.2) A concluir, pode-se considerar que este Projecto Educativo é um documento colectivo que se quer como uma referência para toda a Comunidade Escolar e que contribua para o crescimento e para a melhoria da sua acção educativa.(p.2) | Instrumento de desenvolvimento e de mudança Referência para a melhoria de desempenho da escola Instrumento de execução de carácter técnico |
| Mf1 | O PE é um documento que permite aos Estabelecimento de Educação/Ensino que constituem o Agrupamento de Escolas compreender melhor o seu próprio funcionamento (...) tudo aquilo que faz com que cada Estabelecimento de Educação/Ensino tenha uma identidade própria, com a autonomia possível (..). (p.7) | Documento que afirma a cultura e identidade organizacional Instrumento de carácter identitário |
| Mf2 | O PE é um instrumento nas mãos da comunidade escolar para se guiar. (...). É um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar (...) tendo em vista o aperfeiçoamento constante da acção educativa (p.4) | Instrumento orientador da acção educativa visando a sua melhoria Instrumento de execução de carácter técnico |
| Mt1 | | |
| Mt4 | Ao definir as políticas educativas da instituição e ao apontar para “perfis de mudança”, (...) o PEE, é um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum (...) -O PEE define princípios e linhas orientadoras gerais assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais, estabelece metas prevendo parcerias enuncia uma "resposta educativa global" da instituição, definindo as políticas educativas para aquela comunidade educativa...(p.3) | Política educativa do agrupamento Um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum Projecto Educativo Nacional Instrumento de carácter identitário Instrumento de articulação entre a política nacional e a política da escola |
| Od1 | -Pretende-se que este Projecto seja um elemento estruturante do planeamento e da acção do Agrupamento e um instrumento que vá possibilitar a definição e a formulação das estratégias (...) Este Projecto Educativo tem como finalidade apresentar e explicitar as linhas orientadoras da actividade educativa do Agrupamento e o modo como se combina com as linhas orientadoras da política nacional, (...). É(...) o eixo fundamental da | Instrumento de planeamento estratégico Eixo fundamental da identidade Política do agrupamento Projecto Educativo Nacional |

| | | |
|------------|--|---|
| | identidade, especificando e afirmando a autonomia e a política educativa do Agrupamento. | Instrumento de execução de carácter técnico Instrumento de articulação entre a política nacional e a política do agrupamento Instrumento de carácter identitário |
| Od3 | | |
| Or1 | O Projecto Educativo do Agrupamento constitui um documento orientador da prática educativa do agrupamento de escola, especificando os princípios educativos e as metas consideradas à prossecução desses princípios (p.4) (...) o Projecto Educativo terá necessariamente que se articular, de forma coerente, com o Projecto Educativo nacionalmente adoptado..... , (...) o Projecto Educativo do Agrupamento de terá de reflectir a realidade concreta das escolas que o compõem (...). (p.4) | Instrumento orientador da acção educativa Projecto Educativo Nacional Política educativa do Agrupamento Instrumento de articulação entre a política nacional e a política do agrupamento |
| Or5 | | |
| Or8 | | |
| Sr3 | (...), o Projecto Educativo apresenta-se como um documento fundamental e um rosto próprio de uma Escola; reflecte ainda a vontade dos diferentes intervenientes no processo educativo, resulta da sua caracterização e tem como finalidade explicitar as linhas orientadoras da actividade educativa (p.3) | Documento que afirma a identidade organizacional Instrumento orientador da acção educativa Instrumento de carácter identitário Instrumento de execução de carácter técnico |
| Sr4 | Enquanto proposta organizacional é o documento primeiro para explicitar a linha directriz orientadora da acção educativa, afirmando-se como referência obrigatória, como documento fundamental da política interna do Agrupamento. (p.2) | Instrumento orientador da acção educativa Política educativa do Agrupamento Instrumento de execução de carácter técnico Instrumento definidor da política educativa do Agrupamento |
| Sr6 | O Projecto Educativo como elemento agregador das vontades e percepções da comunidade escolar (p.3) (...) a conjugação de esforços múltiplos dos actores educativos em torno de uma política educativa comum será por si só determinante para a concretização do Projecto Educativo. (p.3) | Documento que define a política educativa comum Instrumento definidor da política educativa do Agrupamento |
| Sr7 | ...Projecto educativo como documento estratégico orientador das grandes linhas de acção a desenvolver no horizonte temporal de... (p.3) | Documento estratégico orientador das linhas de acção |

| | | |
|-------------|--|---|
| | (...) documento de referência que, articulado com o Regulamento Interno, Projectos Curriculares de Escola e o Plano Anual de Actividades, pretende mobilizar todos os elementos da Comunidade Educativa | Instrumento definidor da política educativa do Agrupamento |
| Sr10 | O PEA apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador (...). (p.1) | Instrumento orientador da acção educativa Instrumento de execução de carácter técnico |
| Ss4 | | |
| St1 | Pretende-se que este documento reflecta a especificidade de cada uma das escolas e, simultaneamente, congregue os princípios subjacentes à identidade do agrupamento, enquanto espaço de partilha de responsabilidades. (p.3) | Documento que afirma a identidade organizacional Instrumento de carácter identitário |
| St5 | | |
| Sx3 | O Projecto Educativo de Escola é um documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola (...) | Documento que define a política da escola Instrumento de gestão Instrumento definidor da política educativa do Agrupamento Instrumento de execução de carácter técnico |
| Sx8 | O Projecto Educativo..., como instrumento estratégico e orientador de toda a actividade escolar (...) (p.2) | Instrumento estratégico e orientador da actividade escolar Instrumento de execução de carácter técnico |
| Vx6 | Como instrumento de orientação educativa, o PEA pretende promover o sucesso académico e social dos nossos alunos, envolvendo a cada momento e trabalhando no mesmo sentido, toda a Comunidade Educativa...(p.4) | Instrumento orientador da acção educativa Instrumento de execução de carácter técnico |
| Vx10 | O PE.(....) deve assumir carácter de compromisso com toda a Comunidade Educativa, procurando implicá-la de forma activa na sua concretização (p.1) | Contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa Instrumento de carácter identitário |

Quadro 5: Referências - Concepção de Projecto Educativo

| CÓDIGO | 1.6. | | | | | |
|--------|------|-----|-----|---|---|---|
| | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 2 | 3 | 4 |
| Al5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ar1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Ar7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ar9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx11 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx12 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx17 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Lx21 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Mf1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Mf2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Sr4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|----------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Sr6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| St5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sx8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Vx6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Vx10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq. abso. | 3 | 4 | 10 | 17 | 9 | 1 |
| Freq. relat. | 6,5% | 8,7% | 21,7% | 36,9% | 19,6% | 2,2% |
| ----- | | | | | | |
| C/ concepções | | | | | | |
| 35 (76,1%) | | | | | | |
| S/ concepções | | | | | | |
| 11(23,9%) | | | | | | |

*sem concepções

LEGENDA

1. Instrumento definidor da política educativa
 - 1.1. da escola
 - 1.2. do agrupamento
 - 1.3. de articulação entre a política nacional e a política de escola/agrupamento
2. Instrumento de execução de carácter técnico
3. Instrumento de carácter identitário
4. Documento reflexivo

Mapa 5: Referentes de carácter empírico/funcional -Concepção de currículo

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES |
|---------------|---|---|
| AI5 | Perspectivar o acto educativo numa dimensão de diferenciação, adequação e flexibilização pedagógica...(p.25) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| AI6 | | |
| Ar1 | ...defendemos um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno que respeite as circunstâncias sociais e culturais do meio (p.1) ...Situar no aluno e nas suas aprendizagens o núcleo essencial da acção educativa (p.6) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| Ar7 | ...propomos que o currículo seja a totalidade das experiências e situações de aquisição educativa por parte do aluno (p.12) | Currículo como o conjunto das aprendizagens que os alunos realizam (1) |
| Ar9 | Uma Escola que aposte numa prática pedagógica diferenciada... (p.5) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| Ar11 | Uma Escola que aposte numa prática pedagógica diferenciada... (p.5) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| Br3 | | |
| Cs5 | O processo de ensino-aprendizagem deverá decorrer em contextos amplos e diversificados e com maior ligação às realidades sociais exteriores à escola (p.3) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| Cs9 | | |
| Cs10 | O modelo curricular deve ser aberto e flexível O acto educativo, para influir, provocar a adesão dos alunos e para poder prolongar-se no tempo, deve provocar neles o entusiasmo de pesquisa autónoma, fascínio pelo saber e fazer nascer um movimento crítico (p.7) O acto educativo ganha significado quando ajuda o aluno à organização e domínio do seu próprio desenvolvimento e a sua formação integral (p.8) | Modelo curricular aberto Currículo como um projecto (2) (3) Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno |
| Lr3 | | |
| Lr6 | | |

| | | |
|-------------|---|--|
| Lr8 | | |
| Lr9 | | |
| Lr11 | | |
| Lx3 | É uma concepção de Escola que visa a identificação do aluno como sujeito da construção do saber (p. 15) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| Lx5 | A equipa pedagógica desenvolverá as suas acções organizando o trabalho centrado no aluno...(p.15). | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| Lx9 | | |
| Lx11 |estimular a gestão flexível e articulada do currículo...(p.24) | Currículo como um projecto (2) |
| Lx12 | | |
| Lx17 | Para melhorar a qualidade educativa e o domínio dos saberes pode não ser necessária uma intervenção de fundo no domínio da forma (...) uma mudança no enfoque da abordagem que deverá ter a preocupação de integrar e contextualizar as aprendizagens com a vida real do aluno. (p.22) No que diz respeito ao modelo de desenvolvimento curricular a adoptar (...) passa por harmonizar na escola a dupla intenção de centrar o currículo nos alunos (...) dar visibilidade à eficiência através dos resultados escolares...(p.32) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno Aprendizagens significativas Currículo como o conjunto das aprendizagens que os alunos realizam (3) ; (1); (2) Modelo curricular aberto Currículo como um projecto |
| Lx21 | | |
| Lx22 | | |
| Lx23 | | |
| Lx24 | | |
| Mf1 | | |
| Mf2 | | |
| Mt1 | | |
| Mt4 | ...temos .. de nos afastar de uma concepção curricular construída "à prova das escolas e dos professores" para nos aproximarmos de uma outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação...(p.2) | Modelo curricular aberto Currículo como um projecto (2) |

| | | |
|-------------|--|--|
| | | |
| Od1 | | |
| Od3 | | |
| Or1 | ...pretende-se... uma escola que ...defenda a diferenciação pedagógica e valorize os métodos activos e as aprendizagens significativas... (p.78) | Modelo curricular aberto Currículo como um projecto (2) |
| Or5 | | |
| Or8 | | |
| Sr3 | | |
| Sr4 | O currículo é percebido como um projecto global que dá sentido e articula todas as actividades de natureza disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar que a Escola providencia (...) (p.6) | O currículo como um projecto (2) |
| Sr6 | | |
| Sr7 | | |
| Sr10 | | |
| Ss4 | | |
| St1 | ...o processo de ensino-aprendizagem centra-se no aluno e numa lógica de pesquisa, autonomia e rigor científico (p.23) | Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |
| St5 | | |
| Sx3 | | |
| Sx5 | | |
| Vx6 | | |
| Vx10 | ...respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, condicionado o cumprimento dos programas ao indispensável desenvolvimento das suas competências (p.2) | Respeito pelo ritmo individual de cada aluno Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno (3) |

Quadro 6: Frequências - Concepção de currículo

| CÓDIGO | 1.6.2 | | |
|--------|-------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| A15 | 0 | 0 | 1 |
| A16* | 0 | 0 | 0 |
| Ar1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar7 | 1 | 0 | 0 |
| Ar9 | 0 | 0 | 1 |
| Ar11 | 0 | 0 | 1 |
| Br3* | 0 | 0 | 0 |
| Cs5 | 0 | 0 | 1 |
| Cs9* | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 0 | 1 | 1 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 |
| Lr6* | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 0 | 0 | 1 |
| Lx5 | 0 | 0 | 1 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 0 | 1 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 1 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 |
| Mf1* | 0 | 0 | 0 |
| Mf2* | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 |
| Mt4 | 0 | 1 | 0 |
| Od1* | 0 | 0 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 0 | 1 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 |

| | | | |
|---------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| Sr4 | 0 | 1 | 0 |
| Sr6* | 0 | 0 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 0 | 1 |
| St5* | 0 | 0 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 0 | 0 | 1 |
| Total (46) | | | |
| Freq. absoluta | 3 | 6 | 11 |
| Freq. relativa | 6,5% | 13,0% | 23,9% |
| ----- | | | |
| C/ concepções 16 (34,8%) | | | |
| S/ concepções 30 (65,2%) | | | |

*sem concepções

LEGENDA

1. Currículo como o conjunto das aprendizagens que os alunos realizam
2. Currículo como um projecto
3. Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno

Mapa 6: Concepção de escola

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES |
|---------------|---|---|
| Al5 | Para que a Escola concretize essa missão de centro decisor do processo educativo... (p.3) | Centro decisor do processo educativo. Centro de decisão de política educativa (1) |
| Al6 | | |
| Ar1 | A escola é uma instituição social que actua como ponte entre a família e a sociedade ... (p.7) | Instituição social que actua como ponte entre a família e a sociedade Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Ar7 | | |
| Ar9 | ...escola...é encarada como uma organização social, onde os actores desenvolvem estratégias racionais de forma autónoma, criando um “corredor de liberdade” (...) (p.2) | Centro decisor do processo educativo. Centro de decisão de política educativa (1) |
| Ar11 | Entendemos a escola como um espaço de todos e para todos (p.5).. | Espaço de todos e para todos Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Br3 | | |
| Cs5 | | |
| Cs9 | | |
| Cs10 | A escola, encarada como comunidade educativa, é um organismo colectivo, vivo e dinâmico que se insere numa comunidade mais ampla, com a qual partilha aspirações, problemas e permuta influências (p.3) | Comunidade educativa inserida numa comunidade mais ampla, com a qual permuta influências Organização que interage com a comunidade (3) |
| Lr3 | | |
| Lr6 | -Sendo a Escola o espaço onde se operam todas as mudanças preconizadas pelo Sistema Educativo e consignadas através das leis fundamentais....(p.4) | Espaço onde se operam todas as mudanças preconizadas pelo Sistema Educativo Centro de decisão de política educativa (1) |
| Lr8 | | |

| | | |
|-------------|---|--|
| Lr9 | | |
| Lr11 | | |
| Lx3 | | |
| Lx5 | (...) A Escola é um lugar onde se aprende a viver em conjunto: (p.16) | Um lugar onde se aprende a viver em conjunto Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Lx9 | A escola (...) é hoje um local privilegiado de socialização. (p.21) | Um local privilegiado de socialização Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Lx11 | | |
| Lx12 | | |
| Lx17 | ...ao reconhecer as escolas como espaço plural, do ponto de vista social e cultural, (p. 26) | Espaço plural, do ponto de vista social e cultural Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Lx21 | | |
| Lx22 | A Escola é uma organização centrada no aluno.... (p. 25). | Organização centrada no aluno Centro de decisão de política educativa (1) |
| Lx23 |assumindo-se a Escola como Centro Cultural por excelência.... (p.11) | Centro Cultural por excelência. Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Lx24 | | |
| Mf1 | | |
| Mf2 | | |
| Mt1 | | |
| Mt4 | | |
| Od1 | ...para que a escola seja um espaço participado onde haja uma convergência para o sucesso e onde todos se sintam realizados (p.7) | Espaço participado onde há uma convergência para o sucesso e onde todos se sintam realizados Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Od3 | | |
| Or1 | | |

| | | |
|-------------|--|---|
| Or5 | | |
| Or8 | | |
| Sr3 | . | |
| Sr4 | -É um sistema social e dinâmico onde as variedades linguísticas e culturais são marcas das alterações da sociedade portuguesa actual. -Espaço de referência de toda a comunidade, acolhe afectivamente as suas diferenças,..9 (p.5) | Espaço plural, do ponto de vista social e cultural Espaço de acção sócio-cultural (2) |
| Sr6 | | |
| Sr7 | | |
| Sr10 | | |
| Ss4 | | |
| St1 | A Escola deve ser entendida como um espaço privilegiado de partilha de saberes e de experiências entre todos os intervenientes da comunidade educativa (p.22) .a escola deixa de ser um espaço onde apenas se aprende para ser ela própria um espaço aprendente....(p.23) | Espaço de partilha de saberes e de experiências entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Espaço de acção sócio-cultural (2) Espaço onde se aprende e espaço aprendente Espaço de carácter cognitivo/instrutivo (4) |
| St5 | | |
| Sx3 | | |
| Sx8 | | |
| Vx6 | | |
| Vx10 | | . |

Quadro 7: Frequências – Concepção de escola

| CÓDIGO | 1.7.1 | | | |
|--------|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Al5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Al6* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ar7* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Br3* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx9 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4 | 0 | 1 | 0 | 0 |

| | | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| Sr6* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| St5* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | |
| Freq. absoluta | 5 | 8 | 1 | 1 |
| Freq. relativa | 10,9% | 17,4% | 2,2% | 2,2% |
| ----- | | | | |
| C/ concepções | | | | |
| 14 (30,4%) | | | | |
| S/ concepções | | | | |
| 32 (69,6%) | | | | |

*sem concepções

LEGENDA

1. Centro de decisão de política educativa
2. Espaço de acção sócio-cultural
3. Organização que interage com a comunidade
4. Espaço de carácter cognitivo/instrutivo

Mapa 7: Funções da escola

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES |
|---------------|--|--|
| AI5 | | |
| AI6 | O reconhecimento da escola como centro privilegiado de instrução mas também de formação para a cidadania...(…) (p.1) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Ar1 | | |
| Ar7 | A escola deve (...) visar a formação integral do aluno; | Desenvolvimento integral do aluno (2) |
| Ar9 | Uma Escola pluridimensional, preocupada em instruir, mas também em educar... (p.61) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Ar11 | | |
| Br3 | Atendendo ao contexto da escola, considera-se que se deve dar ênfase na socialização, seguida de instrução do ensino (...) (p.20) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Cs5 | | |
| Cs9 | ...cabe à escola o desenvolvimento da cultura geral para todos, no sentido da capacidade de apreender o significado das coisas e de compreender e de se adaptar ao mundo em rápida mudança (p.3) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Cs10 | -A Escola, para além de proporcionar a aquisição de conhecimentos básicos fundamentais, deve, ainda, desenvolver nos alunos capacidades crítico-reflexivas, assim como incentivar o desenvolvimento de valores e integração na sociedade (p.5) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Lr3 | | |
| Lr6 | ...a escola deve desenvolver um processo baseado na aquisição de conhecimentos e na promoção de atitudes e valores através de outras actividades para além das desenvolvidas na sala de aula (p. 26) -A escola, para além da transmissão de saberes (aprender a conhecer), tem como meta (...) da promoção de competências (aprender a fazer), e do confronto e consolidação dos valores (aprender a ser) (p.2) | Instrução e educação para a cidadania (1) Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser (Pilares da Educação) (3) |

| | | |
|-------------|---|--|
| Lr8 | | |
| Lr9 | | |
| Lr11 | | |
| Lx3 | (...) quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (p. 15) (...) os processos ensino/aprendizagem deverão valorizar, não só o domínio dos conhecimentos como também as atitudes e valores e (...) as capacidades e competências dos alunos (p. 15) | Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Pilares da Educação) (3) Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Lx5 | | |
| Lx9 | | |
| Lx11 | | |
| Lx12 | Alunos formados: saber ser, saber estar Alunos informados: saberes de referência, competências que lhes permitam aprender ao longo da vida, (...) (p.4) | Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Pilares da Educação) (3) |
| Lx17 | atribui-lhes grande importância como contexto privilegiado para a construção e o exercício permanente de direitos e deveres de cidadania (...) (p. 26) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Lx21 | Apostámos na transmissão de saberes que conduzam a um “saber”, “saber ser”, “saber viver em comum”.... (p.2) | Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Pilares da Educação) (3) |
| Lx22 | | |
| Lx23 | a função primordial da escola a intervenção e acompanhamento ao nível de transformação global do aluno.... (p.11) | Desenvolvimento integral do aluno (2) |
| Lx24 | ...o papel primeiro de uma escola é educar e formar jovens que se tornem no futuro, cidadãos responsáveis e bem integrados... (p.11) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Mf1 | Ensinar, trabalhar comportamentos adequados, promover valores, atitudes e práticas de respeito pelos outros, solidariedade, trabalho e civismo são alicerces da construção da identidade do indivíduo, que a organização escolar deve promover (p.11) | Instrução e educação para a cidadania (1) |

| | | |
|------------|--|---|
| Mf2 | ...esta escola decide assumir (...) de iniciativas que visam o aluno em todas as suas dimensões, (...) as dimensões comunitária, ecológica, psicossocial e curricular, valorizando todas sem excepção.. ... (p.3) | Desenvolvimento integral do aluno (2) |
| Mt1 | ...é imperioso que a Escola não seja apenas um organismo que se dedique a ensinar a ler, escrever e contar. (p.8) ... deve manter a sua função tradicional, (...), mas também deve melhorar a sua prestação social, inculcando nos alunos os valores fundamentais (p.8) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Mt4 | ...a escola é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução, ...(p.3) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Od1 | | |
| Od3 | (...) quatro pilares da educação do futuro(...) -aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos (p.4) ...desenvolvendo a sua prática no sentido da formação integral do ser humano (p.2) A Escola deverá assumir-se como espaço privilegiado de educação para a cidadania, (p.2) | Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (3) Desenvolvimento integral do aluno (2) Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Or1 | ...pretende-se... uma escola que promova a autonomia dos alunos, valorize os seus interesses e despertar a curiosidade para o saber e o saber-fazer, ...(p.78) | Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (3) |
| Or5 | | |
| Or8 | | |
| Sr3 | ...a função educativa da Escola deve também passar por ensinar os alunos a serem mais felizes, isto é, a saberem lidar positivamente com as suas emoções, (...) (p.5) | Aprender a ser |
| Sr4 | | |
| Sr6 | Aprender é pois uma das respostas necessárias às permanentes mudanças que o mundo actual nos apresenta diariamente, decorrentes da globalização (...) (p.8) (...) considera quatro pilares do novo conceito de aprender: aprender a | Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Pilares da Educação) (3) |

| | | |
|-------------|--|--|
| | ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a viver juntos. (p.8) ... Deve (...) tratar de problemas como a inserção socioprofissional de forma a ajudar os alunos, (...)(p.9) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Sr7 | Os novos desafios que se lançam ao Homem, conduzem-no a uma aprendizagem ao longo da vida, levando-nos a encarar a Educação como uma construção contínua da pessoa, dos seus saberes, das suas aptidões, do seu sentido crítico (...). (p.16) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Sr10 | | |
| Ss4 | | |
| St1 | ...a Educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, esta não se centra apenas na aquisição de conhecimentos (...) ...tiveram-se em conta três dos quatro pilares do conhecimento ... (p.21) | Desenvolvimento integral do aluno (2) Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (3) |
| St5 | A Educação é futuro na medida em que o desenvolvimento de competências visa dotar a comunidade de maior e melhor capacidade de resposta ao contexto, local, regional e global em que se insere (...) (p.6) | Instrução e educação para a cidadania (1) |
| Sx3 | A Educação para a Cidadania constitui uma garantia de democracia, com os quatro pilares apresentados no relatório Delors, que cobrem o plano cognitivo (aprender a conhecer, aprender a fazer) e o plano afectivo (aprender a ser, aprender a viver juntos). (p.15) | Instrução e educação para a cidadania (1) Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (3) |
| Sx5 | | |
| Vx6 | | |
| Vx10 | | |

Quadro 8: Frequências - Funções da escola

| CÓDIGO | 1.7.2 | | |
|--------|-------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Al5* | 0 | 0 | 0 |
| Al6 | 1 | 0 | 0 |
| Ar1* | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 0 | 1 | 0 |
| Ar9 | 1 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 0 | 0 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 1 | 0 | 1 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 1 | 0 | 1 |
| Lx5* | 0 | 0 | 0 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 1 |
| Lx17 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 1 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 1 | 0 |
| Lx24 | 1 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 0 | 0 |
| Mf2 | 0 | 1 | 0 |
| Mt1 | 1 | 0 | 0 |
| Mt4 | 1 | 0 | 0 |
| Od1* | 0 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 1 | 1 |
| Or1 | 0 | 0 | 1 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 |

| | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr4 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6 | 1 | 0 | 1 |
| Sr7 | 1 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 1 | 1 |
| St5 | 1 | 0 | 0 |
| Sx3 | 1 | 0 | 1 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | |
| Freq. absoluta | 18 | 5 | 9 |
| Freq. relativa | 39,1% | 10,9% | 19,6% |
| ----- | | | |
| C/ referentes | | | |
| 24 (52,2%) | | | |
| S/ referentes | | | |
| 22 (47,8%) | | | |

*sem referências

LEGENDA

1. Instrução e Educação para a Cidadania
2. Desenvolvimento integral do aluno
3. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser

Mapa 8: Factores que influenciam o sucesso escolar

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO | INDICADORES |
|---------------|--|---|
| Al5 | | |
| Al6 | | |
| Ar1 | O desempenho e sucesso da escola, dependem (...) das capacidades de organização e gestão (...) A eficácia da acção educativa está directamente relacionada com a capacidade de promover e consolidar aprendizagens (...). e o sucesso educativo dos alunos (...) (p.6) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) A eficácia da acção educativa O professor (2) |
| Ar7 | | |
| Ar9 | ...a forma como a escola se organiza interfere no sucesso escolar e socialização dos jovens (p.2) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Ar11 | | |
| Br3 | | |
| Cs5 | | |
| Cs9 | Ao centrar as aprendizagens básicas na leitura, na escrita e na matemática, a escola pretende evitar o insucesso escolar (...) Na era da globalização, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras é uma necessidade, pelo que o rigor na transmissão destes saberes se torna (...) de primeiro plano. | O enfoque nas aprendizagens básicas da leitura, escrita e matemática, Valorização do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras A organização escolar (1) |
| Cs10 | | |
| Lr3 | ...as escolas bem organizadas são as que apresentam melhores indicadores de sucesso (p. 2)... | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Lr6 | O sucesso escolar depende da dinâmica da escola e da preocupação desta em encontrar meios pedagógicos mais adequados e eficazes (p.7) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Lr8 | | |
| Lr9 | | |

| | | |
|-------------|---|---|
| Lr11 | | |
| Lx3 | | |
| Lx5 | | |
| Lx9 | O sucesso escolar radica numa escola organizada, rigorosa e exigente ... (p.19) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Lx11 | | |
| Lx12 | | |
| Lx17 | (...) para melhorar o clima de indisciplina que (...) de acordo com os estudos de investigação realizados em Portugal, é um factor que condiciona negativamente as aprendizagens (...) (p.27) (...) apesar da igualdade de oportunidades, não há correspondência com os resultados esperados, pelo que deverá prevalecer o mérito, o esforço e a capacidade de cada um dos que aproveitam bem as oportunidades ... (p.28) (...) é a relação significativa entre a situação profissional dos pais e os números do insucesso escolar e menos significativa entre este e as habilitações literárias ou a classe social das famílias. ...(p.31) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) O mérito e o esforço dos alunos Os alunos (3) A situação profissional dos pais As famílias (4) |
| Lx21 | | |
| Lx22 | | |
| Lx23 | ...desnível/diferencial entre o nível cognitivo dos alunos e as propostas do Currículo Nacional (...) ...deficiente articulação entre os diferentes níveis do Ensino Básico... (p.13) | Disfunções no Currículo Nacional O currículo nacional (5) |
| Lx24 | A questão da aprendizagem está dependente da disciplina (...) e beneficia de um bom funcionamento e organização da escola (uma escola bem organizada estará mais preparada para dar resposta aos problemas da disciplina e da aprendizagem)... (p.11) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Mf1 | Acreditamos que a forma como cada Estabelecimento de Educação/Ensino se organiza, interfere no sucesso escolar (p.6) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Mf2 | | |
| Mt1 | | |

| | | |
|-------------|---|---|
| Mt4 | | |
| Od1 | | |
| Od3 | | |
| Or1 | | |
| Or5 | | |
| Or8 | | |
| Sr3 | | |
| Sr4 | | |
| Sr6 | | |
| Sr7 | | |
| Sr10 | | |
| Ss4 | | |
| St1 | | |
| St5 | | |
| Sx3 | | |
| Sx5 | | |
| Vx6 | Só o envolvimento efectivo e uma participação empenhada de todos os membros da comunidade na vida do Agrupamento, permitirá uma melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, conduzindo-os ao sucesso.... (p.4) | A forma como a escola se organiza A organização escolar (1) |
| Vx10 | O sucesso educativo assenta em três vértices: escola, alunos e família (p.2) | Interação entre a escola, alunos e família Relações com a família (6) |

Quadro 9: Frequências -Factores que influenciam o sucesso escolar

| CÓDIGO | 1.7.3 | | | | |
|--------|-------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Al5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lx21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx24 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-----------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Sr4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | |
| Freq. absoluta | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Freq. relativa | 23,9% | 2,2% | 2,2% | 2,2% | 2,2% |
| ----- | | | | | |
| C/ referências | | | | | |
| 12 (26,1%) | | | | | |
| S/ referências | | | | | |
| 34 (73,9%) | | | | | |

*sem referências

LEGENDA

1. A organização escolar
2. O professor
3. Os alunos
4. As famílias
5. O currículo nacional

ANEXO Nº 2

DIAGNÓSTICO

Mapa 9: Contexto organizacional do Agrupamento

| CÓDIGO | Constituição do Agrupamento / Instalações | Alunos | | Oferta Formativa | Corpo Docente | Pessoal Não Docente | Parcerias | Associação de Pais e Enc. De Educação | Análise Estatística dos Resultados Escolares | |
|--------|---|---|---|------------------|---------------|---------------------|-----------|---------------------------------------|--|---|
| | | Distribuição por Ano /Currículo/ Escola | Distribuição por Padrões Socioculturais | | | | | | Taxas de Sucesso/ Insucesso Escolar | Taxas de Absentismo/ Assiduidade Abandono |
| AL5 | X | X | | X | X | X | X | | | |
| AL6 | X | X | X | | X | X | | X | X | |
| AR1 | | | | | | | | | | |
| AR7 | X | X | | | x | | | X | | |
| AR9 | X | X | X | | X | X | X | X | X | |
| AR11 | X | X | | | X | X | | | X | |
| Br3 | X | X | | X | X | X | | | | |
| Cs5 | X | X | X | | X | X | | X | X | |
| Cs9 | X | | X* | | | | | X | | |
| Cs10 | X | X | | | X | X | X | | | |
| Lr3 | X | X | | | X | X | | X | X | |
| Lr6 | X | X | | | X | X | | X | | |
| Lr8 | X | | | | | | | | | |
| Lr9 | X | X | X | | X | X | | | | |
| Lr11 | X | | | | | | | | | |
| Lx3 | X | X | | X | X | X | | | | |
| Lx5 | X | X | X | | X | X | X | | X | |
| Lx9 | X | X | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | |
|------|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|
| Lx11 | X | X | X | | X | X | | X | X | X |
| Lx12 | X | X | | | X | X | | | | |
| Lx17 | X | X | X | X | X | X | | | X | |
| Lx21 | X | X | | | X | X | | | | |
| Lx22 | X | X | | | X | X | X | | X | X |
| Lx23 | X | X | | | X | X | | | | |
| Lx24 | X | X | | | X | X | | X | | |
| Mf1 | X | X | | X | X | X | X | | X | |
| Mf2 | X | X | | X | X | X | | | | |
| Mt1 | X | X | X* | X | X | X | | | X | |
| Mt4 | | | | | | | | | | |
| Od1 | X | X | | X | X | X | | X | | |
| Od3 | X | X | X | X | X | X | | | | |
| Or1 | X | X | X | X | X | X | | X | X | X |
| Or5 | X | | | | | | | | | |
| Or8 | | X | | | X | X | X | | X | |
| Sr3 | X | X | | | X | X | | | | |
| Sr4 | X | X | X | X | X | X | | X | X | |
| Sr6 | X | | | | | | X | | X | |
| Sr7 | X | X | | | X | X | | | | |
| Sr10 | X | X | X* | | X | X | | X | X | X |
| Ss4 | X | X | | | X | X | | | X | |
| St1 | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |

| | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|
| St5 | X | X | | | X | X | X | | X | X |
| Sx8 | X | X | | | X | X | X | | X | |
| Vx6 | | | | | | | | | X | |
| Vx10 | | | | X | | | | | | |

Quadro 10: Frequências - Contexto organizacional do Agrupamento

| CÓDIGO | 2.1.1 | 2.1.3 | 2.1.4 | |
|--------|-------|-------|-------|---|
| | | | 1 | 2 |
| AL5 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| AL6 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| AR1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| AR7 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| AR9 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| AR11 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Br3 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Lr6 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| L13 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| L15 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| L19 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| L111 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| L112 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| L117 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| L121 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| L122 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| L123 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| L124 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Mf2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Mt1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Mt4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Or5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sr3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4 | 1 | 1 | 1 | 0 |

| | | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr6 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Sr7 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Ss4 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| St1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| St5 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Sx3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| V16 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| V110 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | |
| Freq. absoluta | 42 | 14 | 21 | 6 |
| Freq. relativa | 91,3% | 30,4% | 45,7% | 13,0% |
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| S/ referências | 4 | 32 | 25 | 40 |
| | 8,7% | 30,4% | 54,3% | 87,0% |

LEGENDA

- 2.1.1 Constituição do Agrupamento/Instalações
- 2.1.3 Oferta formativa
- 2.1.4 Análise estatística dos resultados escolares
 - 1. Taxas de sucesso/insucesso escolar
 - 2. Taxas de absentismo/abandono escolar

Quadro 11: Frequências - Aspectos Sociais

| Código | 2.1.2 | | | | | |
|--------|-------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| AL5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| AL6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| AR1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AR7 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| AR9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| AR11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Cs9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Cs10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lr3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Lr6 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Lx12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx23 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Mf1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Mf2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Mt1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Od3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sr3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Sr4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |

| | | | | | | |
|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sr7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Sr10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Ss4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| St5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sx3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Sx8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq.a | 37 | 13 | 36 | 35 | 11 | 15 |
| Freq.r | 80,4% | 28,3% | 78,3% | 76,1% | 23,9% | 32,6% |

*sem contexto

LEGENDA

1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR ANO /CURRÍCULO/ ESCOLA
2. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR PADRÕES SOCIOCULTURAIS
3. CORPO DOCENTE
4. PESSOAL NÃO DOCENTE
5. PARCERIAS
6. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENC. DE EDUCAÇÃO

Quadro 12: Frequências -Diagnóstico da situação analisada

| CÓDIGO | 2.2.1 | | | 2.2.2 | 2.2.3 | 2.2.4 |
|--------|-------|---|---|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | | | |
| Al5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ar1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ar9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lr3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Lr6 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lr8 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lr9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx13 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lx15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx19 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx12 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Mf1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Mf2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Od1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Or1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Or5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Or8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Sr3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Sr4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sr6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sr7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Sr10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| St5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Sx3 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Sx8 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Vx6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq.a | 38 | 6 | 12 | 18 | 14 | 2 |
| Freq.r | 82,6% | 13,0% | 26,1% | 39,1% | 30,4% | 4,3% |

* Sem diagnóstico

LEGENDA

2.2.1 PROBLEMAS/NECESSIDADES

1. INDICADOR
2. MOTIVO DO PROBLEMA
3. MOTIVO DO INSUCESSO ESCOLAR

2.2.2 POTENCIALIDADES

2.2.3 PRIORIDADES

2.2.4 REQUISITOS

ANEXO Nº 3

PRÉ-CONFIGURAÇÃO DA ACÇÃO

Mapa 10 : Princípios orientadores

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO |
|--------|--|
| A15 | |
| A16 | |
| Ar1 | <ul style="list-style-type: none"> -flexibilidade organizacional -participação de todos os actores e parceiros educativos -promoção de uma cultura de escola inclusiva -responsabilização dos órgãos e actores educativos pelas suas actividades atribuições/competências -negociação na tomada de decisões -cooperação no trabalho de equipa -partilha de informações, experiências e saberes (p.2) |
| Ar7 | <p>-Todos os intervenientes no processo educativo têm direito e devem participar na construção do Projecto Educativo.</p> <p>O Projecto Educativo deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolver toda a comunidade escolar, numa participação real e activa, na construção de uma Escola que se pretende que seja o retracto de uma sociedade dinâmica e responsável. -Tornar a Escola autónoma, visando ideais de Instrução e Educação, onde os diferentes agentes, saibam assumir as suas responsabilidades. -Responder às necessidades da Escola e da realidade social em que ela se insere. -Ser dinâmico, tentando reajustar -se à realidade escolar no meio em que a Escola se insere e visando a formação integral do aluno, como ser consciente, autónomo e socialmente interveniente. -Contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. -Valorizar a aquisição de saberes, o diálogo e a colaboração sistemáticos, como um novo tipo de interacção entre os elementos da comunidade educativa, e, ao proporcionar a participação activa de todos possibilitar o desenvolvimento de capacidades de autonomia e de responsabilização numa perspectiva construtiva do próprio conhecimento. -Contribuir para a realização pessoal e social dos indivíduos, não só como seres comunitariamente úteis ao concretizarem as ocupações que lhes são devidas, mas pela prática e aprendizagem de utilizarem os tempos livres de forma criativa e responsável. <p>(p.38,39)</p> |
| Ar9 | |
| Ar11 | <p>Adequar o Programa Nacional ao contexto da escola...</p> <p>Respeitar as normas vigentes, de forma a responsabilizar todos os intervenientes... no processo educativo</p> |

| | |
|-------------|---|
| | Fomentar um clima de trabalho responsável... Considerar e respeitar as necessidades educativas dos alunos... Proporcionar espaços e situações de aprendizagem que propiciem o aprofundamento e o alargamento do Conhecimento e do Saber Promover uma cultura de participação, de esforço e de responsabilização, subordinando os interesses individuais aos interesses colectivos..... (p.7) |
| Br3 | |
| Br6 | |
| Cs5 | |
| Cs9 | Iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e actividades da escola; Responsabilização dos indivíduos e órgãos colectivos da escola pelos seus actos e decisões; Instrumentalização dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos. (p. 12) |
| Cs10 | |
| Lr3 | |
| Lr6 | |
| Lr8 | |
| Lr9 | |
| Lr11 | ...o conjuntos das escolas que constituem o nosso agrupamento, pretendendo-se que actuem em consonância, partilhando ideias e linhas orientadoras, mas mantendo as características que tornam cada escola uma comunidade única e que fazem com que cada aluno se sinta pertença da sua “escola” (p.4) |
| Lx3 | É com base nestes pressupostos que definimos os seguintes princípios orientadores. -Formação para a cidadania -Formação para a vida (p. 15) |
| Lx5 | |
| Lx9 | ...primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza científica.... (p.3) |
| Lx11 | |
| Lx12 | |
| Lx17 | O PEA consagrou como referenciais, (...) princípios orientadores de actuação e valores que lhe estão subjacentes e que a seguir se enumeram: a qualidade educativa e dos saberes....a dimensão social do ensino e da aprendizagem....a inclusão.... (p.21) |

| | |
|-------------|---|
| Lx21 | <p>Todos os intervenientes no processo educativo têm direito e devem participar na construção do Projecto Educativo. Como sistema organizado de estruturas, é da responsabilidade do Agrupamento a promoção, concepção e concretização do Projecto Educativo, assim como garantir o direito à participação de todos os intervenientes da comunidade educativa.</p> <p>O Projecto Educativo deve:</p> <ul style="list-style-type: none">-Envolver toda a comunidade escolar, numa participação real e activa, na construção de um Agrupamento que se pretende que venha a reflectir uma sociedade mais dinâmica e responsável;-Tornar as Escolas autónomas, visando ideais de Instrução e Educação, onde os diferentes agentes, saibam assumir as suas responsabilidades;-Responder às necessidades do Agrupamento e da realidade social em que ele se insere, de uma forma dinâmica, visando a formação integral do aluno;-Valorizar a aquisição de saberes, o diálogo e a colaboração sistemáticos, como um novo tipo de interacção entre os elementos da comunidade educativa e, ao proporcionar a participação activa de todos, possibilitar o desenvolvimento de capacidades de autonomia e de responsabilização numa perspectiva construtiva do próprio conhecimento;-Contribuir para a realização pessoal e social dos indivíduos, não só como seres comunitariamente úteis ao concretizarem as ocupações que lhes são devidas, mas pela prática e aprendizagem capazes de utilizarem os tempos livres de forma criativa e responsável. (p.10,11) |
| Lx22 | |
| Lx23 | |
| Lx24 | |
| Mf1 | |
| Mf2 | |
| Mt1 | |
| Mt4 | |
| Od1 | <p>Consideramos que toda a actividade do agrupamento deverá ser orientada no sentido de:</p> <ul style="list-style-type: none">-Activar os mecanismos necessários para fazer cumprir o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades;-Aumentar o controlo do cumprimento das normas definidas no Regulamento Interno no que diz respeito aos docentes, aos não docentes e aos alunos, para melhorar comportamentos e atitudes;-Incentivar a participação dos alunos na vida escolar responsabilizando-os na melhoria de condições e funcionamento da escola;-Estimular a realização de iniciativas que proporcionem melhores condições de trabalho e um bom clima de relacionamento;-Investir fortemente nos apoios educativos;-Implicar, cada vez mais, os Encarregados de Educação e os Parceiros Sociais na vida escolar; |

| | |
|-------------|--|
| | -Contribuir para a aplicação do Programa Nacional de Saúde Escolar. .(p.6) Para que este Projecto se realize, as diferentes escolas do Agrupamento deverão dinamizar todos os recursos existentes de forma valorativa e integradora, e contar com a colaboração dos seus alunos, professores, funcionários e encarregados de educação, consciencializando-os do papel que lhes cabe desempenhar .(p.7) |
| Od3 | |
| Or1 | |
| Or5 | |
| Or8 | |
| Sr10 | |
| Sr3 | ...saber pensar, criar e ser; (...) caminhar para a felicidade e para uma vida saudável. (p.6) |
| Sr4 | |
| Sr6 | |
| Sr7 | |
| Ss4 | |
| St1 | |
| St5 | São assim princípios orientadores deste projecto: -Promoção da relação entre escola e família; -Promoção da disciplina e segurança; -Promoção do sucesso escolar; (p.17) -A educação para a tomada de opções, a individualização dos percursos de formação, as formas de auto-avaliação, o respeito pelo projecto pessoal do aluno, a multiplicação de opções, as formas de ensino mútuo e de auto-organização que favoreçam a assumpção de responsabilidades individuais e colectivas, deverão ser prática comum.(p.16) |
| Sx3 | -Promover uma cultura de qualidade e aperfeiçoamento institucional; -Promover o conhecimento interligando o saber científico ao saber social e emocional; -Perspectivar a escola como espaço inclusivo; -Criar condições para tornar a escola numa instituição com identidade própria, interveniente e aceite de pleno direito junto da Comunidade Social (p.17) |
| Sx5 | |

| | |
|-------------|--|
| Vx6 | O projecto obedece a uma lógica de orientação para os resultados (p.7) ...Ser uma escola de referência... ...Ser uma escola de qualidade... ...Ser uma escola para a cidadania.... (p.8) |
| Vx10 | O PE..... deve assumir carácter de compromisso com toda a Comunidade Educativa, procurando implicá-la de forma activa na sua concretização (p.1) |

Quadro 13: Frequências - Princípios orientadores

| CÓDIGO | Existência |
|---------------|-------------------|
| A15 | 0 |
| A16 | 0 |
| Ar1 | 1 |
| Ar7 | 1 |
| Ar9 | 0 |
| Ar11 | 1 |
| Br3 | 0 |
| Cs5 | 0 |
| Cs9 | 1 |
| Cs10 | 0 |
| Lr3 | 0 |
| Lr6 | 0 |
| Lr8 | 0 |
| Lr9 | 0 |
| Lr11 | 1 |
| Lx3 | 1 |
| Lx5 | 0 |
| Lx9 | 1 |
| Lx11 | 0 |
| Lx12 | 0 |
| Lx17 | 1 |
| Lx21 | 1 |
| Lx22 | 0 |
| Lx23 | 0 |
| Lx24 | 0 |
| Mf1 | 1 |
| Mf2 | 0 |
| Mt1 | 0 |
| Mt4 | 0 |
| Od1 | 1 |
| Od3 | 0 |
| Or1 | 0 |
| Or5 | 0 |
| Or8 | 0 |
| Sr10 | 0 |
| Sr3 | 1 |

| | |
|----------------------|--------------|
| Sr4 | 0 |
| Sr6 | 0 |
| Sr7 | 0 |
| Ss4 | 0 |
| St1 | 0 |
| St5 | 1 |
| Sx3 | 1 |
| Sx8 | 0 |
| Vx6 | 1 |
| Vx10 | 1 |
| Total (46) | |
| Freq.absoluta | 15 |
| Freq.relativa | 32,6% |

Mapa 11: Finalidades - Alvos a atingir e vertentes

| CÓDIGO | UNIDADES DE REGISTO | ALVOS A ATINGIR | VERTENTES |
|--------|---|--|--|
| AL5 | <p>-Perspectivar o acto educativo numa dimensão de diferenciação, adequação e flexibilização pedagógica, que ajude os alunos a adquirir e consolidar aprendizagens nas áreas que constituem o seu currículo...</p> <p>-----</p> <p>-Promover um clima de bem-estar na Escola que fomente a integração de todos os intervenientes da comunidade e possibilite o desempenho capaz das suas funções, de forma integrada e complementar,</p> <p>-Estabelecer elos na comunidade escolar que desenvolvam o seu sentido de identidade e reforcem o sentimento de pertença a este agrupamento</p> <p>-----</p> <p>-Implementar a todos os níveis da organização escolar o diálogo, apoiado no princípio da reversibilidade e da justiça equitativa, e desenvolver mecanismos de comunicação e informação que fomentem a vivência de valores e garantam o exercício da cidadania, o convívio inter e multicultural e a prática democrática.</p> <p>-----</p> <p>-Articular a dinâmica escolar com o meio envolvente mobilizando e optimizando recursos, partilhando projectos e responsabilidades educativas. (p. 25)</p> | <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Currículo (acção educativa do professor)</p> <p>-----</p> <p>Clima de Escola (integração de todos os elementos da Comunidade)</p> <p>-----</p> <p>Comportamentos e relações (relações inter-sectoriais)</p> <p>-----</p> <p>Relações Escola-Comunidade (Comunidade local)</p> |
| AL6 | <p>A grande meta que se pretende alcançar é assegurar uma educação de base com qualidade para todos, entendendo-a como um início de um processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens e aos modos como se processam (p. 2)</p> | <p>Sociedade para a integração da diferença</p> | <p>Prestação de um serviço público (uma educação de base com qualidade para todos)</p> |

| AR1 | | | |
|-----|--|---|---|
| AR7 | <p>-Desenvolver nos alunos atitudes de auto - estima, respeito mútuo e regras de convivência, que contribuam para a saudação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.</p> <p>-Facilitar a aprendizagem de saberes que contribuam para o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aluno, e proporcionarem a formação integral destes jovens.</p> <p>--Favorecer o crescimento individual assente nos valores de persistência, de iniciativa e de criatividade.</p> <p>-Promover o sucesso educativo, assim como de todos os outros educadores da Escola.</p> <p>-----</p> <p>-Proporcionar vivências de situações que favoreçam o desenvolvimento de valores de justiça, de verdade e de solidariedade.</p> <p>- Fomentar relações de entreaajuda e cooperação.</p> <p>-Promover a igualdade de oportunidades, nomeadamente através de medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas e sociais e resolver dificuldades de aprendizagem.</p> <p>-----</p> <p>- Contribuir para a melhoria da qualidade da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e lazer dos alunos, professores e pessoal não docente.</p> <p>- Praticar, com regularidade, competências sociais, tais como o trabalho em equipa, gestão de conflitos, a comunicação, a avaliação dos processos e a tomada de decisões.</p> <p>-----</p> <p>- Fomentar a relação entre a Escola e a Comunidade com ao enriquecimento cultural e à integração dos alunos no meio em que a Escola se insere. (p.40)</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento pessoal e social • sucesso educativo <p>-----</p> <p>Prestação de um serviço público</p> <p>-medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas e sociais</p> <p>Valores (universalistas e ideológicos)</p> <p>-----</p> <p>Melhoria do Agrupamento (condições de trabalho e lazer da comunidade escolar)</p> <p>-----</p> <p>Comportamentos e relações (relações inter-pessoais e inter-sectoriais)</p> <p>-----</p> <p>Relações Escola-Comunidade (Comunidade local)</p> |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| <p>AR9</p> | <p>-Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na área geográfica das freguesias de S. Brás e Falagueira no concelho da Amadora. (p.60)</p> <p>-----</p> <p>- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos.</p> <p>-----</p> <p>-Aprofundar a autonomia através da elaboração conjunta do Regulamento Interno, Projecto Educativo e Projecto Curricular do Agrupamento com uma identidade comum que possam ser reconhecidos e partilhados por todas as escolas.</p> <p>-----</p> <p>-Unificar as acções educativas do projecto curricular do agrupamento, dos projectos curriculares de turma e do plano anual de actividades de acordo com o tema unificador “Fonte de Saberes, Fonte de Vida” no triénio 2005-2008</p> | <p>Escola/Instituição</p> | <p>Articulação com os objectivos nacionais Decreto-Lei nº 115-A/98, art.º 5º -percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica</p> <p>-----</p> <p>Gestão dos recursos (humanos)</p> <p>-----</p> <p>Construção da autonomia (através dos instrumentos PEA, PCA, RI)</p> <p>-----</p> <p>Articulação com outros instrumentos (articulação entre o PEA; PCA, PCT, PAA)</p> |
| <p>AR11</p> | <p>Queremos uma Escola de qualidade, onde se vivenciem práticas eficazes, no sentido do sucesso e da satisfação de todos os intervenientes no processo educativo (p.5)</p> | <p>Escola/Instituição</p> | <p>Melhoria da Escola (critérios de qualidade, eficácia e sucesso)</p> |
| <p>Br3</p> | <p>-Garantir a formação escolar prevista para os diferentes anos de escolaridade, tendo em atenção os interesses e características dos alunos, bem como o seu contexto social e cultural; (p.19) -Criar metodologias de intervenção diversificada que tenham em conta os objectivos e as especificidades da escola e do aluno;</p> <p>-----</p> <p>-Detectar precocemente as dificuldades de aprendizagem; -Planificar acções eficazes, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno;</p> | <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • currículo centrado nos alunos <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • acção educativa do professor |

| | | |
|--|---------------------------------|---|
| <p>-Desenvolver actividades que fomentem o gosto pelas línguas estrangeiras;</p> <p>-----</p> <p>-Impulsionar/desenvolver o gosto pela leitura através de diversos suportes "livros, revistas, novas tecnologias...";</p> <p>-Criar o gosto pela matemática;</p> <p>-Promover a educação para a saúde;</p> <p>-----</p> <p>-Melhorar a articulação interdisciplinar;</p> <p>-Melhorar a articulação entre os diferentes ciclos;</p> <p>.....</p> <p>-Favorecer as capacidades de diálogo e troca de experiências;</p> <p>-Envolver todos os intervenientes no processo educativo;</p> <p>-----</p> <p>-Promover a colaboração e a responsabilização da família;</p> <p>-Fomentar a participação, cooperação e co-responsabilização dos Encarregados de Educação/Pais</p> <p>-----</p> <p>-Promover e rentabilizar a colaboração e intercâmbio com diferentes parcerias contribuindo para o enriquecimento da vida escolar;</p> <p>-Contribuir para o desenvolvimento de competências nos alunos, tendo em vista o sucesso pessoal e escolar;</p> <p>-Prevenir a indisciplina;</p> <p>-Proporcionar aos alunos diferentes alternativas para desenvolver capacidades de formação a construir etapas seguras no percurso/formação para a vida activa;</p> <p>-----</p> <p>-Valorizar a formação contínua nas diversas áreas de modo a dar resposta às necessidades sentidas;</p> <p>-----</p> <p>-Contribuir para a evolução de um sistema de valores e atitudes facilitadoras da inclusão;</p> <p>-Fomentar o estabelecimento de relações com os outros numa atitude de respeito e aceitação pelas suas diferenças físicas, sociais, culturais</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • projectos nacionais <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • articulação horizontal e vertical do currículo <p>-----</p> <p>Integração da diferença (troca de experiências entre os intervenientes do processo educativo)</p> <p>-----</p> <p>Relações com a família</p> <p>-----</p> <p>Relações com o exterior (parcerias)</p> <p>-----</p> <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento pessoal e social • aceitação das normas • projecto de formação <p>-----</p> <p>Pessoal docente e não docente (desenvolvimento profissional)</p> <p>-----</p> <p>Integração da diferença _valores ideológicos.</p> |
|--|---------------------------------|---|

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| | <p>e étnicas; -Favorecer a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de normas sociais e culturais;</p> <p>-----</p> <p>-Rentabilizar recursos humanos e materiais existentes nos diferentes estabelecimentos de ensino; -Preservar e melhorar os espaços existentes;</p> <p>-----</p> <p>-Promover e dinamizar planos de acção que abranjam os diferentes níveis de ensino;</p> <p>-----</p> <p>-Contribuir para a diminuição da taxa de abandono e absentismo escolar existente;</p> | <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença –</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> | <p>-----</p> <p>Gestão de recursos (humanos e materiais e espaços físicos)</p> <p>-----</p> <p>Articulação com outros instrumentos (orientações para os Planos de Acção)</p> <p>-----</p> <p>Objectivos nacionais (diminuição da taxa de abandono e absentismo escolar)</p> |
| <p>Cs5</p> | | | |
| <p>Cs9</p> | <p>(p. 16, 17)</p> <p>- Promover o sucesso de modo progressivo em todos os níveis de ensino do agrupamento através da articulação vertical/horizontal entre os diferentes ciclos/níveis;</p> <p>-----</p> <p>- Diversificar métodos de ensino e aprendizagem;</p> <p>-----</p> <p>-Incentivar o gosto pela leitura e a correcta utilização escrita e oral da Língua Portuguesa; -Promover o sucesso da Matemática através do “ Plano de acção da Matemática” institucionalizado para os 2º e 3º ciclos e promover estratégias para o sucesso na disciplina a partir do 1º ciclo;</p> <p>-----</p> <p>-promover actividades/percursos paralelos à educação formal (áreas curriculares disciplinares) que enriqueçam a qualidade do sucesso escolar com ênfase na componente artística, como complemento da Educação Tecnológica;</p> | <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • articulação horizontal e vertical <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • acção educativa do professor <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • projectos nacionais <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento das AEC <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> • diversificação das ofertas curriculares |

| | | |
|---|--|--|
| <p>.....</p> <p>- Reforçar o papel dos Serviços Especializados de Apoio Educativo na promoção do sucesso escolar através da criação de percursos escolares alternativos em articulação com o currículo normal;</p> <p>- Promover o civismo através de uma formação adequada, nomeadamente no que diz respeito à prática desportiva e à frequência de diferentes espaços (escolas, museus, teatros, cinemas, estádios) quer como interveniente, quer como público.</p> <p>-Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência;</p> <p>-----</p> <p>- Diminuir a centralização excessiva nos órgãos de gestão e administração dos processos de decisão/acção, promovendo a participação e envolvimento na discussão e resolução de problemas e a co-responsabilização perante as opções tomadas</p> <p>-----</p> <p>- Perspectivar crescentes níveis de qualidade, invertendo a tendência de abandono da Escola;</p> <p>-----</p> <p>-Promover a saúde e qualidade de vida através da definição de normas que visem a melhoria dos serviços prestados à comunidade (preocupação com a qualidade dos produtos consumidos nos bares e sensibilização das empresas fornecedoras para a oferta de produtos mais saudáveis)</p> <p>-----</p> <p>-Reforçar a parceria com o Centro de Saúde de Parede mediante a realização de acções específicas destinadas aos diferentes níveis de ensino;</p> <p>-----</p> <p>-Envolver e co-responsabilizar os Encarregados de Educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.</p> | <p>-----</p> <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>-----</p> <p>Alunos (desenvolvimento pessoal e social)</p> <p>-----</p> <p>Forma de liderança</p> <p>-----</p> <p>Objectivos Nacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • diminuição da taxa de abandono escolar <p>-----</p> <p>Estabelecimento de normas (serviços prestados à comunidade escolar)</p> <p>-----</p> <p>Relações com o exterior (parcerias)</p> <p>-----</p> <p>Relações com a família (Co-responsabilização no processo educativo)</p> |
|---|--|--|

| | | | |
|--------------------|---|---|--|
| | <p>-----</p> <p>- Promover valores comuns a toda a Escola, através de uma gestão participada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na preservação e usufruto do património natural, histórico e cultural; - no respeito pela diversidade de outros povos e culturas; - no respeito pela pluralidade de formas, manifestações e expressões culturais e artísticas; | <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença</p> | <p>-----</p> <p>Valores (ideológicos)</p> |
| <p>Cs10</p> | <p>Queremos uma escola que: (p.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a promoção do sucesso educativo de todos os alunos tendo em vista a sua formação pessoal e social, o desenvolvimento cognitivo e a educação para a cidadania; -Promova o desenvolvimento integral do aluno, especificamente no domínio dos valores consagrados na L. B. S. E. valores individuais da liberdade, autonomia e responsabilidade, valores sociais de abertura ao outro (respeito, tolerância, diálogo), de solidariedade, de intervenção (para a transformação e mudança) e de crítica; -Desenvolva nos alunos o gosto e a responsabilidade pelo trabalho, criando o sentido do dever de ter sucesso escolar. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - A promoção da "qualidade". <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - A valorização da autonomia e a abertura da escola à comunidade; <p>- Fortaleça a sua autonomia pela capacidade reflexiva, implicado o envolvimento dos professores e restantes elementos da comunidade educativa na concepção do projecto de mudança,</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - A promoção de uma educação fundada na tolerância e nos Direitos do Homem; -Promova valores da interculturalidade: aprender a apreciar e respeitar o património cultural dos outros, e aprender a valorizar aspectos interculturais; | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social <p>-----</p> <p>Melhoria do Agrupamento (critério de qualidade)</p> <p>-----</p> <p>Construção da autonomia (através da capacidade reflexiva dos elementos da comunidade escolar)</p> <p>-----</p> <p>Valores (universalistas e ideológicos)</p> |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| | <p>-Eduque para o que é nobre no Homem e não para o consumismo, para a valorização do ser em detrimento do ter;</p> <p>- Proporcione boas condições de trabalho e de relacionamento que assegurem uma vivencia saudável e feliz e um desenvolvimento global de todos os participantes no processo educativo;</p> <p>-----</p> <p>- Fomente a participação dos pais na vida escolar através de um trabalho básico em casa com a organização dos tempos a dedicar ao estudo com um apoio específico na organização dos materiais e na execução de trabalhos de casa e projectos de trabalho dos seus educandos, e também através de um envolvimento na Escola, participando em reuniões; um apoio à Biblioteca, e às actividades de índole diversa;</p> <p>-----</p> <p>- coopere com outras escolas da AP 10 (Área Pedagógica); - coopere com o Centro de Formação de Professores; -coopere com a Câmara e Junta de Freguesia, Centro de Saúde de Cascais, Museus, Associações Profissionais e Culturais e outras instituições; -coopere com a PSP, ao nível da Escola Segura; - promova relações com a comunidade em geral.</p> | <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Clima de escola (ambiente de trabalho)</p> <p>-----</p> <p>Relações com a família (participação na vida escolar)</p> <p>-----</p> <p>Relações com o exterior (parcerias)</p> |
| Lr3 | | | |
| Lr6 | | | |
| Lr8 | | | |
| Lr9 | <p>–Promover o desenvolvimento harmonioso dos alunos nas suas componentes cognitiva, social, afectiva e moral. (p.11)</p> <p>-Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, tendo em conta as desigualdades sociais, económicas e étnicas.</p> <p>-Promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |

| | | | |
|--------------------|---|---|--|
| | <p>-Ajudar as novas gerações, multiculturais, a construir uma identidade mais ampla, tendo em conta os direitos consensuais na diversidade cultural.</p> <p>-Promover a construção duma consciência cívica e ecológica conducente à preservação do espaço escolar.</p> <p>-----</p> <p>-Promover a qualidade de vida na Escola e as relações interpessoais, melhorando as condições de segurança, de trabalho, de lazer entre o pessoal docente, discente e não docente.</p> <p>-----</p> <p>-Promover um trabalho de articulação entre a Escola, a Família e a Comunidade.</p> <p>-----</p> <p>-Promover a articulação entre as diferentes Escolas e níveis de ensino, respeitando a particularidade de cada uma.</p> <p>-----</p> <p>-Promover a eficácia do funcionamento de todos os sectores do Agrupamento e das Escolas.</p> | <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> | <p>-----</p> <p>Valores (ideológicos)</p> <p>-----</p> <p>Clima de Escola (ambiente de trabalho)</p> <p>Comportamentos e relações (relações inter-pessoais)</p> <p>-----</p> <p>Relações com a família</p> <p>-----</p> <p>Relações Escola-Comunidade (Comunidade local)</p> <p>-----</p> <p>Articulação entre as escolas (organizacional e curricular)</p> <p>-----</p> <p>Melhoria do Agrupamento (critério de eficácia, desempenho global)</p> |
| <p>Lr11</p> | <p>Promoção do sucesso escolar (p.16)</p> <p>-----</p> <p>Desenvolvimento de competências de sociabilização</p> <p>-----</p> <p>Orientação profissional</p> <p>-----</p> <p>Formação dos actores educativos</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social • projecto de formação <p>-----</p> <p>Pessoal docente e não docente (desenvolvimento profissional)</p> |

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| | <p>Educação para a Segurança</p> <p>-----</p> <p>Ligação afectiva dos alunos à escola</p> <p>-----</p> <p>Integração da Escola na comunidade envolvente</p> | <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Currículo (desenvolvimento das AEC)</p> <p>-----</p> <p>Clima de escola (relação identitária)</p> <p>-----</p> <p>Relações Escola-Comunidade (comunidade local)</p> |
| Lx3 | <p>A Escola E.B. 2,3..... pretende ser uma organização escolar “inclusiva” com respostas educativas adequadas às características dos seus alunos, tendo como meta essencial a alcançar o exercício pleno da cidadania por todos quantos a frequentam. É o desafio que nos propomos, com um Projecto Pedagógico assente numa estrutura curricular simultaneamente dinâmica e flexível, que permita o desenvolvimento de Projectos Alternativos e integrados dos vários ciclos que compõem o Agrupamento Escolar.</p> | <p>Escola/Organização complexa</p> <p>-----</p> <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • currículo centrado nos alunos • estrutura curricular flexível <p>-----</p> <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |
| Lx5 | <p>-A nossa Escola tem por missão instruir, socializar e qualificar os nossos alunos, empenhando-os nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento pessoal, no respeito pela igualdade de oportunidades. (p.12)</p> <p>-O sucesso de todos os alunos representa o maior desafio da escola. (p.14)</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |
| Lx9 | | | |
| Lx11 | | | |
| Lx12 | | | |
| Lx17 | <p>Promover o desenvolvimento de competências complexas a nível instrucional e regulador; (p.33)</p> <p>Promover o saber estar em diferentes contextos;</p> <p>Encorajar o esforço pessoal, o mérito e o trabalho em parceria;</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e |

| | | | |
|-------------|--|---|---|
| | <p>Garantir o entendimento dos desempenhos esperados nos diferentes contextos escolares;</p> <p>-----</p> <p>Promover a comunicação entre a escola e a família;</p> <p>-----</p> <p>Promover o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar;</p> <p>-----</p> <p>Mobilizar os agentes da comunidade educativa para o estabelecimento de novas parcerias e reforço das existentes.</p> | <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>social</p> <ul style="list-style-type: none"> valores técnicos <p>-----</p> <p>Relações com a família (comunicação)</p> <p>-----</p> <p>Clima de escola (bem estar)</p> <p>-----</p> <p>Relações com o exterior (parcerias)</p> |
| Lx21 | <p>-Promoção do sucesso educativo, melhorando a capacidade linguística e o raciocínio matemático dos alunos; (p.12)</p> <p>-----</p> <p>-Incremento da qualidade do sucesso, promovendo a qualidade na organização escolar, melhorando a participação de todos os intervenientes e parceiros educativos, valorizando a reflexão e a crítica e propiciando aprendizagens cada vez mais significativas;</p> <p>-Melhoria do clima e ambiente escolar, promovendo o bem estar, o cumprimento de regras e a segurança da comunidade escolar, de modo a prevenir comportamentos de risco e a promover o sistema de auto-regulação interna.</p> <p>-Promoção da relação do Agrupamento de Escolas com a comunidade local e com as famílias dos discentes, incentivando actividades de ligação.</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a diversidade</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> sucesso educativo <p>-----</p> <p>Melhoria do Agrupamento (critério de qualidade, -desempenho global - cumprimento de regras</p> <p>-----</p> <p>Relações com a família</p> <p>-----</p> <p>Relações Escola-Comunidade (Comunidade local)</p> |
| Lx22 | <p>- Construção da identidade do aluno e desenvolvimento da sua consciência cívica:</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> sucesso educativo desenvolvimento pessoal e social |

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| | -Promoção da qualidade do ensino e sucesso educativo | Escola/Instituição | ----- Melhoria do Agrupamento • Qualidade do ensino |
| Lx23 | | | |
| Lx24 | <p>... apontar para três grandes finalidades, três metas que deverão conduzir a acção da escola no próximo triénio:</p> <p>1. Aumentar o contacto entre as diferentes escolas do agrupamento, incentivando a cooperação e o diálogo, no sentido de desenvolver uma maior articulação.</p> <p>-----</p> <p>2. Melhorar o ambiente educativo, a nível disciplinar, nomeadamente nas relações interpessoais entre professores/alunos e entre alunos/alunos.</p> <p>-----</p> <p>3. Melhorar as condições de aprendizagem e de desenvolvimento global dos alunos</p> | <p>Escola/Instituição</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa</p> <p>-----</p> <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Articulação entre as escolas</p> <p>-----</p> <p>Comportamentos e relações (relações inter-pessoais)</p> <p>-----</p> <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |
| Mf1 | | | |
| Mf2 | <p>O Projecto Educativo visa alcançar:</p> <p>- O pleno desenvolvimento do aluno, quer nos domínios das atitudes e dos valores, quer nas aptidões e no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.</p> <p>-----</p> <p>- A promoção da Educação para a Saúde, de maneira a favorecer o seu crescimento físico-intelectual de uma forma equilibrada e harmoniosa,</p> <p>- A garantia de um ambiente físico saudável, seguro e confortável, reconhecendo o papel essencial de uma higiene salubre e uma alimentação racional, vectores fundamentais no crescimento e na formação integral dos nossos jovens como futuros cidadãos</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social <p>-----</p> <p>Currículo (projectos nacionais)</p> <p>-----</p> <p>Gestão de recursos</p> |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| | | | |
| Mt1 | | | |
| Mt4 | | | |
| Od1 | <p>-Combater a indisciplina e a violência;</p> <p>-----</p> <p>-Praticar a tolerância e o respeito;</p> <p>-----</p> <p>-Desenvolver um clima de satisfação;</p> <p>-----</p> <p>-Desenvolver uma cultura de escola promotora da saúde.</p> <p>-----</p> <p>-Optimizar os espaços existentes;</p> <p>-----</p> <p>-Melhorar a qualidade de ensino;</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> | <p>Alunos (aceitação das regras)</p> <p>-----</p> <p>Comportamentos e relações (relações inter-pessoais)</p> <p>-----</p> <p>Clima de escola (bem estar)</p> <p>-----</p> <p>Cultura de escola (promoção da saúde)</p> <p>-----</p> <p>Gestão de recursos (espaço físico)</p> <p>-----</p> <p>Melhoria do Agrupamento (critério de qualidade)</p> |
| Od3 | <p>-Promover o sucesso escolar de todos....</p> <p>-Incentivar uma cultura de escolaridade prolongada...</p> <p>-Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o seu desenvolvimento scioafectivo---</p> <p>-Desenvolver nos alunos atitudes de solidariedade e respeito mútuo e estabelecer regras de convivência que contribuam para a sua educação cívica como cidadãos responsáveis e intervenientes</p> <p>-----</p> <p>-Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social <p>-----</p> <p>Valores (ideológicos - defesa do património)</p> |
| Or1 | <p>O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas... define metas que se orientam por grandes linhas de força, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> · a formação para uma cidadania activa; | <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e |

| | | | |
|------------|--|---|--|
| | <p>· a promoção do sucesso escolar; (p.78)</p> <p>· a construção de uma escola inclusiva</p> <p>· a aposta nas novas tecnologias.</p> <p>· o combate ao abandono escolar;</p> | <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a integração da diversidade</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> | <p>social</p> <p>-----</p> <p>Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • currículo centrado no aluno) • valorização das formações transdisciplinares –TIC) <p>-----</p> <p>Objectivos nacionais (combate ao abandono escolar</p> |
| Or5 | | | |
| Or8 | | | |
| Sr3 | | | |
| Sr4 | <p>A promoção da qualidade do sucesso educativo: A educação cívica na linha do pensamento sergiano:</p> | Indivíduos/Grupos | <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |
| Sr6 | | | |
| Sr7 | <p>....propomos que: (p.16)</p> <p>- Se criem ambientes educativos ao mesmo tempo eficazes e gratificantes em que todos consigam aliar trabalho e optimismo, competência e afecto.</p> <p>-----</p> <p>- Se construa uma escola onde os nossos alunos se tornem cidadãos pensantes e cooperantes, activos e autores do seu próprio conhecimento.</p> <p>-Uma escola onde todos se sintam bem a crescer, onde desejem aprender e produzir, onde aprendam a comunicar e a organizar-se, onde cresçam como cidadãos respeitosos, solidários e participativos.</p> | <p>Escola/Organização complexa</p> <p>-----</p> <p>Indivíduos/Grupos</p> | <p>Clima de escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • bom ambiente <p>-----</p> <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |

| | | | |
|-------------|--|--|--|
| Sr10 | | | |
| Ss4 | <p>▪Fomentar um ensino básico de qualidade, proporcionando a todos os elementos da comunidade educativa um ambiente potenciador de formação, respeito e confiança.</p> <p>-----</p> <p>-Promover a cultura e o desenvolvimento da cidadania. -Ser um espaço integrador onde se respeite a diversidade e a aprendizagem permanente. (p1)</p> <p>-----</p> <p>Para além do principal objectivo educativo deste projecto – promover, em todas as acções do processo educativo, a melhoria da qualidade - podemos assim definir ...</p> | <p>Sociedade para a integração da diversidade</p> <p>-----</p> <p>Escola/Instituição</p> | <p>Prestação de um serviço público (ensino básico de qualidade)</p> <p>-----</p> <p>Valores (ideológicos)</p> <p>-----</p> <p>Melhoria do Agrupamento (critério de qualidade)</p> |
| St1 | <p>... O Projecto Educativo tem como principal finalidade definir princípios orientadores que promovam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, independentemente da idade ou do nível de ensino. (p.1)</p> <p>---o Projecto Educativo visa fundamentalmente o envolvimento e a participação de cada um e de todos na construção de uma Escola que se quer dinâmica, humanizada, participada/ participante e inclusiva.</p> <p>-----</p> <p>A escola que queremos deve pois promover o desejo pela descoberta do outro, do próprio e do espaço físico e organizacional. Esta é a escola que responde a cada um e a todos, abrindo caminho para a formação de cidadãos mais conscientes. (p.22)</p> | <p>Indivíduos/Grupos</p> <p>Escola/Organização complexa para a integração da diversidade</p> <p>-----</p> <p>Sociedade para a integração da diferença</p> | <p>Alunos (desenvolvimento pessoal e social)</p> <p>Cultura de escola (participação na vida da Escola)</p> <p>-----</p> <p>Formação dos cidadãos</p> |
| St5 | <p>-Pretendemos uma Educação para a Cidadania, pelo que é nossa intenção: -Praticar activamente a Democracia e aumentar o sentido de</p> | <p>Sociedade para a integração da diferença</p> | <p>Valores (ideológicos e técnicos)</p> |

| | | | |
|-------------|--|---|---|
| | <p>responsabilidade; -Promover o Saber e a Razão Crítica;</p> <p>-----</p> <p>-Dar a cada um os meios de controlar a sua vida pessoal e de poder participar na vida da Escola/Agrupamento</p> | <p>-----</p> <p>Escola/Organização complexa para a integração da diversidade</p> | <p>-----</p> <p>Cultura de escola (participação na vida da Escola)</p> |
| Sx3 | | | |
| Sx5 | | | |
| Vx6 | <p>O ponto focal do Projecto é, portanto, a promoção do SUCESSO. (p.5) ... o sistema de interações entre os agentes envolvidos – alunos, professores, órgãos de gestão e restantes membros da comunidade escolar, gira em torno do ponto focal SUCESSO, objectivo central do projecto. (alunos, professores, órgãos de gestão, comunidade escolar) p.6</p> | Comunidade escolar | Sucesso no desempenho (todos os grupos da comunidade escolar) |
| Vx10 | <p>A estas condições devemos responder aumentando as nossas exigências, definindo como meta o sucesso de todos os nossos alunos nos vários domínios: pessoal, social e curricular, que consideramos indissociáveis. (p.1)</p> | Indivíduos/Grupos | Alunos <ul style="list-style-type: none"> • sucesso educativo • desenvolvimento pessoal e social |

Mapa 12: Finalidades - Alvos a atingir

| CÓDIGO | SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA | | | ESCOLA/UNIDADE ORGANIZACIONAL | | | | | | | | | ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A INTEGRAÇÃO DA DIVERSIDADE | | | | | | INDIVÍDUOS/GRUPOS | | | | | COMUNIDADE ESCOLAR | | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-----|-----|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|--|---|-----|-----|-----|-----|-------------------|-----|-----|------|-----|--------------------|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | FVAL | FFC | FSP | GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO | | | | | | | | | PLANEAMENTO | | FGT | FCE | FCL | FIS | FRF | FRE | FEC | FDPS | FSE | FAN | FPF | FDP | FSC | | | | | | | | | |
| | | | | FMT | FQE | FDG | FGR | FCA | FMP | FAE | FEN | FP | FOB | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AL5 | | | | | | | | | | | | | | X | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AL6 | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AR1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AR7 | X | | | X | | | | | | | | | | | | | X | | | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| AR9 | | | | | | | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AR11 | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Br3 | X | | | | | X | | | X | | | | | | | | X | X | X | | X | | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Br6 | | X | | | X | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cs5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cs9 | X | | | | | | | | | | | | X | X | | | | X | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------|--|--|--|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|--|--|
| Cs10 | x | | | | | x | | x | | | | | | x | | | x | x | | | | | | |
| Lr3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lr6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lr8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lr9 | x | | | | | x | | | | x | | | | x | x | | x | x | x | | | | | |
| Lr11 | | | | | | | | | | x | x | | | | | | x | x | x | | x | x | | |
| Lx3 | | | | | | | | | | x | | | | | | | x | x | | | | | | |
| Lx5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lx9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lx11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lx12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lx17 | | | | | | | | | | | x | | | | x | x | | x | x | | | | | |
| Lx21 | | | | | | x | | | | | x | | | | x | | x | | x | | | | | |
| Lx22 | | | | | x | | | | | | | | | | | | | x | x | | | | | |
| Lx23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lx24 | | | | | | | | | x | | | | | | x | | | x | x | | | | | |

Quadro 14: Frequências - Finalidades relativas à gestão da organização e planeamento

| CÓDIGO | 3.2.1 | | | | | | | | 3.2.2 | |
|--------|-------|---|---|---|---|---|---|---|-------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 |
| Al5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ar11 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Cs5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Cs10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lr11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | |
|----------------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|----------|
| Od3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Or5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | 1 | 2 | 6 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| Ocorrências | | | | | | | | | | |
| Freq. abs. | 20 | | | | | | | | 5 | |
| c/finalidades | 14 | | | | | | | | 5 | |
| | 30% | | | | | | | | 10,9% | |
| s/finalidades | 32 | | | | | | | | 41 | |
| | 70% | | | | | | | | 89% | |

LEGENDA

3.2.1 GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO

1. MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO
2. MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO
3. MELHORIA DO DESEMPENHO GLOBAL
4. GESTÃO DOS RECURSOS
5. CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
6. FORMA DE LIDERANÇA
7. ARTICULAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS
8. ESTABELECIMENTO DE NORMAS

3.2.2 PLANEAMENTO

1. ARTICULAÇÃO COM OUTROS INSTRUMENTOS
2. ARTICULAÇÃO COM OS OBJECTIVOS NACIONAIS

Quadro 15: Frequências -Finalidades relativas à Escola/Organização complexa para a diversidade

| CÓDIGO | 3.2.3 | | | | | | |
|--------|-------|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Al5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Al6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Cs10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Lr11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lx21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | |
|----------------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Or8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | 6 | 7 | 3 | 6 | 6 | 4 | 4 |
| Ocorrências | | | | | | | |
| Freq. abs. | 36 | | | | | | |
| c/finalidades | 17 | | | | | | |
| | 37% | | | | | | |
| s/finalidades | 29 | | | | | | |
| | 63% | | | | | | |

*sem finalidades

LEGENDA

3.2.3 ESCOLA/ORGANIZAÇÃO COMPLEXA PARA A DIVERSIDADE

1. CURRÍCULO
2. CLIMA DE ESCOLA
3. CULTURA DE ESCOLA
4. RELAÇÕES INTER-PESSOAIS E INTER-SECTORIAIS
5. RELAÇÕES COM A FAMÍLIA
6. RELAÇÕES COM O EXTERIOR
7. RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE

Quadro 16: Frequências – Finalidades relativas à sociedade para a integração da diferença

| CÓDIGO | 3.3.1 | | |
|--------|-------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Al5* | 0 | 0 | 0 |
| Al6 | 0 | 0 | 1 |
| Ar1* | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 1 | 0 | 0 |
| Ar9* | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 0 | 0 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 |
| Lr6* | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 |
| Lr9 | 1 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 |
| Lx3* | 0 | 0 | 0 |
| Lx5* | 0 | 0 | 0 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 |
| Lx17* | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 |
| Mf1* | 0 | 0 | 0 |
| Mf2* | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 |
| Od1* | 0 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 0 | 0 |
| Or1* | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 |
| Or8* | 0 | 0 | 0 |

| | | | |
|-----------------------|------------|----------|----------|
| Sr3* | 0 | 0 | 0 |
| Sr4* | 0 | 0 | 0 |
| Sr6* | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 0 | 1 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 0 | 1 |
| St1 | 1 | 1 | 0 |
| St5 | 1 | 0 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | 9 | 2 | 2 |
| Ocorrências | | | |
| Freq. abs. | 13 | | |
| c/finalidades | 11 | | |
| | 24% | | |
| *s/finalidades | 35 | | |
| | 76% | | |

LEGENDA

3.3.1 SOCIEDADE PARA A INTEGRAÇÃO DA DIFERENÇA

1. VALORES
2. FORMAÇÃO DE CIDADÃOS
3. PRESTAÇÃO DE UM SERVIÇO PÚBLICO

Quadro 17: Frequências - Finalidades visando indivíduos/grupos

| Código | 3.4.1 | | | | 3.4.2 |
|--------|-------|---|---|---|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 |
| Al5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Lx3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Or5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sr3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-----------------------|------------|-----------|----------|----------|------------|
| Sr4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | 16 | 14 | 5 | 2 | 1 |
| Ocorrências | | | | | |
| Freq. abs. | 37 | | | | 1 |
| c/finalidades | 21 | | | | 1 |
| | 46% | | | | 2% |
| *s/finalidades | 25 | | | | 45 |
| | 54% | | | | 98% |

LEGENDA

3.4.1 ALUNOS

1. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL
2. SUCESSO EDUCATIVO
3. ACEITAÇÃO DAS NORMAS
4. PROJECTO DE FORMAÇÃO

3.4.2 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quadro 18: Frequências - Objectivos

| CÓDIGO | EXISTÊNCIA |
|---------------|-------------------|
| A15 | 1 |
| A16 | 1 |
| Ar1 | 1 |
| Ar7 | 1 |
| Ar9 | 1 |
| Ar11 | 1 |
| Br3* | 0 |
| Cs5 | 1 |
| Cs9 | 1 |
| Cs10 | 1 |
| Lr3 | 1 |
| Lr6 | 1 |
| Lr8 | 1 |
| Lr9* | 0 |
| Lr11 | 1 |
| Lx3 | 1 |
| Lx5 | 1 |
| Lx9* | 0 |
| Lx11 | 1 |
| Lx12 | 1 |
| Lx17* | 0 |
| Lx21 | 1 |
| Lx22 | 1 |
| Lx23 | 1 |
| Lx24 | 1 |
| Mf1 | 1 |
| Mf2 | 1 |
| Mt1 | 1 |
| Mt4 | 1 |
| Od1* | 0 |
| Od3 | 1 |
| Or1 | 1 |
| Or5 | 1 |
| Or8 | 1 |
| Sr3 | 1 |
| Sr4 | 1 |

| | |
|------------------------|--------------|
| Sr6 | 1 |
| Sr7 | 1 |
| Sr10 | 1 |
| Ss4 | 1 |
| St1 | 1 |
| St5 | 1 |
| Sx3 | 1 |
| Sx8 | 1 |
| Vx6 | 1 |
| Vx10 | 1 |
| Total (46) | |
| Freq.absoluta | 41 |
| Freq.relativa | 89,1% |
| | |
| *sem objectivos | |
| 5 (10,9%) | |

Mapa 13: Metodologia - Ponto de partida

| CÓDIGO | Unidades de Registo | Ponto de partida |
|---------------|---|---|
| AL5 | ----- | ----- |
| AL6 | Este PEA teve como ponto de partida a revisão dos Projectos Educativos de Escola em vigência nas diferentes escolas (...) | Projectos Educativos das Escolas do agrupamento |
| AR1 | Com a formação do Agrupamento, ..., tornava -se indispensável actualizar o texto do 1º Projecto Educativo (...) foi criado um novo capítulo ao documento base, | Projectos Educativo da Escola |
| AR7 | Na base da sua elaboração foi tido em conta o nível de execução do projecto anterior, (...) tendo por referência os dados obtidos na Auto-Avaliação. | Projecto Educativo da escola Avaliação interna do agrupamento |
| AR9 | Entrando especificamente no projecto educativo, apresentar-se-ão os problemas prioritários identificados quer pela aplicação de um inquérito à comunidade escolar quer pela análise da sua caracterização. | Avaliação interna do agrupamento |
| AR11 | No nosso agrupamento de escolas, é claro para toda a comunidade escolar que o maior problema tem o nome de INSUCESSO , traduzido quer em taxas de retenção, quer de abandono, quer de absentismo. | Representações dos professores |
| Br3 | Foram detectados os seguintes problemas no diagnóstico que se fez às Escolas do Agrupamento..... | Avaliação interna do agrupamento |
| Cs5 | Três anos após a construção do segundo Projecto Educativo de Escola (PEE/2002-2005), é chegado o momento de proceder não só a uma avaliação (...) com vista à elaboração de um novo projecto educativo (...) para todo o agrupamento de escolas (..) teve em conta: os dados obtidos pela leitura das actas e das sínteses descritivas do final do ano lectivo (...), a análise das pautas, a leitura de várias sínteses e relatórios, os dados fornecidos pelos membros do Conselho Executivo, pelo Serviço de Psicologia e Orientação e pelos professores de Apoio Educativo, os dados fornecidos pelos Serviços Administrativos e Serviços de Acção Social Escolar, os dados fornecidos pela Associação de Pais e ainda a observação da realidade vivida actualmente neste Agrupamento. | Projectos Educativo da Escola Avaliação interna do agrupamento Representações dos professores |
| Cs9 | Com base no conhecimento da vida escolar, no anterior Projecto Educativo de Escola, numa recolha de dados estatísticos e na reflexão sobre outros documentos emanados de diferentes órgãos do Agrupamento, procedeu-se (...) | Projecto Educativo da Escola Avaliação interna do agrupamento Representações dos professores |
| Cs10 | A elaboração deste projecto resultou da análise da legislação em vigor, de leituras que lhe serviram de quadro conceptual, dos projectos educativos anteriormente elaborados nas | Projectos Educativos de Escola Referentes legais e teóricos |

| | | |
|-------------|--|---|
| | <p>escolas, da filosofia de Escola, dos resultados expressos nos observatórios de qualidade referentes a anos lectivos anteriores.</p> <p>A reflexão conjunta realizada na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico, nos Conselhos de Disciplina, nos Conselhos de Turma, nos Conselhos de Directores de Turma, nas Assembleias de Delegados e (...) na avaliação interna do Agrupamento evidenciaram (...)</p> | <p>Representações dos professores</p> <p>Reflexão realizada nas Assembleias de Delegados</p> <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> |
| Lr3 | <p>O diagnóstico de que partimos é (...) traçado a partir de um estudo elaborado no âmbito da rede social da freguesia de (...), dos dados relativos aos transacto e presente anos escolares, bem como ao nosso conhecimento da realidade escolar e social, (...)</p> <p>Os dados apresentados – da análise de documentos, do contacto directo com o dia-a-dia das escolas, das fontes citadas no início deste documento e da leitura do Projecto Educativo referente a 2002/2005 – permitem identificar (...)</p> | <p>Referentes locais (estudo sócio económico)</p> <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> <p>Projectos Educativos de Escola</p> <p>Referentes legais e teóricos</p> <p>Representações dos professores</p> |
| Lr6 | <p>O grupo de trabalho elaborou inquéritos (...) Após a aplicação dos inquéritos e sua análise, revelaram-se (...)</p> | <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> |
| Lr8 | <p>Tendo em conta a análise das realidades das escolas que constituem o Agrupamento e com base nos dados recolhidos em inquéritos aplicados à comunidade escolar foram identificados (...)</p> | <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> |
| Lr9 | <p>-----</p> | <p>-----</p> |
| Lr11 | <p>Com suporte os dados recolhidos em inquéritos aplicados à comunidade escolar as secções do Conselho Pedagógico(...) após consultarem os parceiros educativos, elaboraram um conjunto de documentos que dão corpo ao Projecto Educativo</p> | <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> <p>Representações dos professores</p> |
| Lx3 | <p>-----</p> | <p>-----</p> |
| Lx5 | <p>Com base no levantamento efectuado junto dos elementos da comunidade educativa através de um conjunto de inquéritos foram apontados como principais (...)</p> | <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> |
| Lx9 | <p>Tendo em consideração os dados apresentados, bem como a experiência adquirida, foi possível reflectir sobre as principais necessidades e preocupações do nosso Agrupamento.</p> | <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> <p>Representações dos professores</p> |
| Lx11 | <p>A presente proposta decorre duma avaliação interna que contou com a participação de todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento (...)</p> | <p>Avaliação interna do Agrupamento</p> |

| | | |
|-------------|---|--|
| | ----- | ----- |
| Lx12 | ----- | ----- |
| Lx17 | A partir destes pressupostos foram feitas várias opções, entre as quais a de utilizar a entrevista como instrumento privilegiado na recolha de informação. | Avaliação interna do Agrupamento |
| Lx21 | ----- | ----- |
| Lx22 | O diagnóstico da situação foi feito a partir da recolha de dados, através da resposta a inquéritos aos vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente pessoal docente e não docente (..) | Avaliação interna do Agrupamento |
| Lx23 | Na ausência deste tipo de mecanismos básicos/fundamentais para o planeamento e avaliação dos Projectos Educativos de Escola optou-se por levar a cabo uma recolha de dados por Escola | Avaliação interna do Agrupamento |
| Lx24 | (...) foi realizado um inquérito, aplicado a todas as escolas do agrupamento, construído com base no conhecimento obtido a partir de 2001 e nas percepções sentidas, a partir das realidades das escolas. | Avaliação interna do Agrupamento Representações dos professores |
| Mf1 | Numa primeira fase procurou-se efectuar a caracterização do meio envolvente (...) Numa segunda fase, procedeu-se ao levantamento dos recursos físicos e humanos existentes. Por fim, procuraram-se os problemas considerados como prioritários, identificados pela aplicação de um inquérito à comunidade escolar e pelos contributos emanados dos Departamentos e Conselhos de Docentes. | Avaliação interna do Agrupamento Referentes locais |
| Mf2 | Partindo do diagnóstico realizado junto da comunidade escolar (...) | Avaliação interna do Agrupamento |
| Mt1 | ----- | ----- |
| Mt4 | A primeira etapa de reflexão, permitiu reflectir sobre a escola que temos, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar (...) | Representações dos professores |
| Od1 | O Conselho Pedagógico, a partir do conhecimento que tem das preocupações de pais e encarregados de educação, pessoal não docente, pessoal docente, alunos e equipa de Saúde Escolar propõe (...) | Representações dos professores |
| Od3 | ----- | ----- |
| Or1 | (...) apresenta-se uma breve caracterização do meio envolvente. (...) apresentação da caracterização do Agrupamento e de cada escola que o compõe (...) | Referentes locais Avaliação interna do Agrupamento |

| | | |
|-------------|--|---|
| | a par dos inquéritos por questionários realizados, constitui a base para a elaboração (...) | |
| Or5 | No ano lectivo de 2005/2006, uma das secções do Conselho Pedagógico teve a seu cargo a definição das linhas mestras do Projecto Educativo do Agrupamento. | Representações dos professores |
| Or8 | O presente documento surgiu após reflexão crítica sobre os pontos fortes e fracos resultantes da avaliação do último projecto educativo das escolas do agrupamento, dos resultados de inquéritos à comunidade escolar (...), da opinião informal dos agentes educativos e do conhecimento do meio em que as escolas estão inseridas. | Projectos Educativos de Escola Avaliação interna do Agrupamento Representações dos professores Referentes locais |
| Sr3 | ----- | ----- |
| Sr4 | Feito o diagnóstico da situação presente, consideram-se como referências de actuação os princípios orientadores e as finalidades (...) | Avaliação interna do Agrupamento |
| Sr6 | ---, numa primeira fase optou-se pela recolha de dados qualitativos, através da promoção de análises SWAT(...) | Avaliação interna do Agrupamento |
| Sr7 | Este documento é o resultado do trabalho de um grupo que desencadeou as estratégias necessárias à elaboração participada do Projecto Educativo (...) dos resultados de inquéritos à comunidade escolar (...) | Avaliação interna do Agrupamento |
| Sr10 | O Projecto Educativo de Agrupamento (PEA) (...) foi elaborado (...), através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. | Referentes legais e teóricos |
| Ss4 | (...) presidente do CP, que foi encarregue de avaliar o PE que tinha terminado, no caso da Escola Sede, e os que orientavam ainda as unidades escolares de 1º ciclo. | Projectos Educativos de Escola |
| St1 | A metodologia utilizada (...) foi a aplicação de questionários específicos e a observação participante dos diversos intervenientes na elaboração deste projecto. | Avaliação interna do Agrupamento |
| St5 |, foram várias as formas usadas para recolher informação (...) caracterizar o Agrupamento (...) identificar problemaspartindo da avaliação dos anteriores Projectos Educativos das Escolas (...) Aplicaram-se detalhados questionários (...) tivemos sempre em consideração uma variada bibliografia legislativa (...) | Projectos Educativos de Escola Avaliação interna do Agrupamento Referentes legais e teóricos |
| Sx3 | ...Este grupo analisou o PDM do Concelho (...) relativamente à localização, contexto | Referentes locais |

| | | |
|-------------|--|--|
| | histórico, aspectos demográficos, económicos, sócio-culturais, ensino e saúde (...) | |
| Sx8 | A primeira etapa deste Projecto (...) foram elaborados, aplicados e tratados inquéritos aos diferentes elementos da comunidade educativa, nos vários níveis de ensino, por um grupo de trabalho alargado (...) | Avaliação interna do Agrupamento Representações dos professores |
| Vx6 | Decorrentes da análise do contexto social / educacional existente definiram-se problemas educativos numa enumeração que não se pretende exaustiva, mas tão só reflexiva de uma realidade (...) | Referentes locais Representações dos professores |
| Vx10 | ----- | |

Quadro 19: Frequências - Ponto de partida para a elaboração do projecto

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| AL5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AL6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AR1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AR7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AR9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AR11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Br3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Cs9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Cs10 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Lr3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Lr6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Mf1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Od1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Or5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Or8 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | |
|-------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| Sr6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ss4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sx3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Vx6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Vx10 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | | |
| Freq.abs. | 10 | 27 | 1 | 7 | 0 | 4 | 10 |
| Freq.rel. | 21,7% | 58,7% | 2,2% | 15,2% | 0,0% | 8,7% | 30,4% |
| ----- | | | | | | | |
| s/registos | | | | | | | |
| 9 (19,6%) | | | | | | | |

LEGENDA

1. PROJECTOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO
2. AVALIAÇÃO INTERNA DO AGRUPAMENTO
3. REFLEXÕES REALIZADAS ASSEMBLEIAS DE DELEGADOS DE TURMA
4. REFERENTES LOCAIS (INDICADORES SÓCIO- ECONÓMICOS)
5. CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO
6. REFERENTES LEGAIS E TEÓRICOS
7. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Mapa 14: Etapas de elaboração do projecto

| CÓDIGO | Unidades de Registo | Indicadores |
|---------------|--|--|
| A15 | ----- | ----- |
| A16 | Na primeira etapa (...), elaborou-se um diagnóstico da situação, A segunda etapa consistiu na definição (...) de princípios orientadores (...) A terceira etapa (...) definição de áreas de intervenção (...) e de estratégias específicas (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição do sistema de referências Definição de áreas de intervenção Definição de estratégias |
| Ar1 | ...dar resposta a um conjunto de problemas e desafios que ainda persistem, e a outros que surgiram decorrentes do (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Ar7 | ... são apresentadas novas propostas educativas, que complementam os princípios, os valores, as finalidades e as estratégias que referenciaramA partir da análise dos inquéritos efectuados, diagnosticaram-se áreas de interesse e situações/problema (...) | Definição do sistema de referências Definição de finalidades Definição de estratégias Diagnóstico da situação |
| Ar9 | ...apresentar-se-ão os problemas prioritários identificados quer pela aplicação de um inquérito à comunidade escolar quer pela análise da sua caracterização. (...) avançar-se-á (...), na definição dos valores e princípios educativos (...) na definição de objectivos e estratégias a partilhar (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição do sistema de referências Definição de objectivos Definição de estratégias |
| Ar11 | ----- | ----- |
| Br3 | ----- | ----- |
| Cs5 | ...teve em conta os dados obtidos pela leitura das actas e das sínteses descritivas do final do ano lectivo (...), a análise das pautas, a leitura de várias sínteses e relatórios,(...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Cs9 | ... identificação de problemas (...) definição de princípios orientadores numa política educativa para o Agrupamento(...) definição de metas para o próximo triénio | Definição do diagnóstico da situação Definição do sistema de referências Definição de objectivos |
| Cs10 | A reflexão conjunta realizada (...) e ainda na avaliação interna do Agrupamento evidenciaram alguns problemas (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Lr3 | Os dados (...) permitem identificar um conjunto de problemas (...) adiante integrados em áreas de intervenção que se consideram prioritárias. | Definição do diagnóstico da situação Definição de áreas de intervenção |
| Lr6 | ... elaborou inquéritos (...) e sua análise, revelaram-se como áreas mais problemáticas | Definição do diagnóstico da situação |

| | | |
|-------------|---|---|
| | ... a análise e discussão deste documento (..) tendo em vista (...) um entendimento comum dos princípios e objectivos do PEA. | Definição do sistema de referências Definição de objectivos |
| Lr8 | Tendo em conta a análise das realidades das escolas e (...) dados recolhidos em inquéritos foram identificados os seguintes problemas | Definição do diagnóstico da situação |
| Lr9 | ----- | ----- |
| Lr11 | ----- | ----- |
| Lx3 | ----- | ----- |
| Lx5 | ... um conjunto de inquéritos foram apontados principais problemas (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Lx9 | ... em consideração os dados (...) foi possível reflectir sobre as principais necessidades e preocupações (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Lx11 | A presente proposta decorre duma avaliação interna que, (...) construído nos princípios, objectivos, prioridades, (...) nas áreas onde intervir | Definição do sistema de referências Definição de objectivos Definição de áreas de intervenção |
| Lx12 | ----- | ----- |
| Lx17 | ... a entrevista como instrumento .. na recolha de informação (...) guião serviu de base para uma reflexão conjunta.....apontados os pressupostos conceptuais a inscrever no quadro de referência dos princípios orientadores e dos valores a adoptar (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição do sistema de referências |
| Lx21 | ----- | ----- |
| Lx22 | O diagnóstico da situação foi feito a partir da recolha de dados, através da resposta a inquéritos aos vários intervenientes no processo educativo (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Lx23 | No processo de diagnóstico para o presente PEA foram consideradas (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Lx24 | O inquérito (...) a detectar quais os problemas ...se deveria dar prioridade (....) | Definição do diagnóstico da situação |
| Mf1 | Detectados os problemas julgados prioritários (...) foi solicitado aos docentes uma reflexão sobre ...objectivos / estratégias (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição de objectivos Definição de estratégias |
| Mf2 | Partindo do diagnóstico realizado junto da comunidade escolar, elencam-se alguns dos principais objectivos a atingir (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição de objectivos |

| | | |
|-------------|--|---|
| | | |
| Mt1 | ----- | ----- |
| Mt4 | ----- | ----- |
| Od1 | O Conselho Pedagógico (...) propõe, neste Projecto Educativo do Agrupamento, que as principais finalidades sejam (...) | Definição das finalidades |
| Od3 | ----- | ----- |
| Or1 | ... caracterização, a par dos inquéritos por questionários...,constitui a base para a elaboração do diagnóstico da situação (...) ...apresentam-se as metas, os objectivos... e as estratégias de acção (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição de objectivos Definição de estratégias |
| Or5 | ----- | ----- |
| Or8 | ... surgiu após reflexão crítica (...) dos resultados de inquéritos à comunidade escolar (...) foram identificadas áreas prioritárias de intervenção educativa e estabelecidas metas e as respectivas estratégias operacionais | Definição do diagnóstico da situação Definição de objectivos Definição de estratégias Definição das áreas de intervenção |
| Sr3 | ----- | ----- |
| Sr4 | Feito o diagnóstico da situação presente, consideram-se como referências de actuação os princípios orientadores e as finalidades (...). | Definição do diagnóstico da situação Definição do sistema de referências Definição de finalidades |
| Sr6 | ... numa primeira fase optou-se pela recolha de dados qualitativos, através da promoção de análises SWAT (...) ... terceira fase fez-se o tratamento estatístico dos questionários...formulação dos objectivos prioritários para o próximo triénio... | Definição do diagnóstico da situação Definição de objectivos |
| Sr7 | Este processo desenvolveu-se em várias etapas, desde o diagnóstico de problemas/necessidades, até às propostas de estratégias (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição de estratégias |
| Sr10 | ----- | ----- |
| Ss4 | -... criados inquéritos diferenciados dirigidos aos (...) -...articulação da informação recolhida pelo Agrupamento com a informação disponível na Carta Educativa e com as propostas do Conselho Municipal de Educação para o Projecto Educativo Concelhio; -Proposta (...) dos possíveis (...) áreas prioritárias ... | Definição do diagnóstico da situação Articulação com o projecto educativo concelhio Definição das áreas de intervenção Definição de objectivos Definição de estratégias |

| | | |
|-------------|--|--|
| | -Elaboração do documento (...),definindo as acções a desenvolver e as metas a atingir ... | |
| St1 | A metodologia ... identificação de problemas foi a aplicação de questionários específicos e a observação participante (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| St5 | ... recolher informação que nos permitisse ...caracterizar o Agrupamento e... identificar problemas e definir princípios orientadores, objectivos e estratégias de operacionalização. | Definição do diagnóstico da situação Definição do sistema de referências Definição de objectivos Definição de estratégias |
| Sx3 | ..aplicou inquéritos ...nas escolas do agrupamento e fez o tratamento destes dados | Definição do diagnóstico da situação |
| Sx8 | ..primeira etapa deste Projecto (...) elaboração de (...)diagnóstico da situação, que permitiram inventariar os problemas, as virtualidades e potencialidades do trabalho realizado e identificar prioridades educativas ... segunda etapa consistiu na definição e explicitação de metas, objectivos e estratégias que balizam (...) | Definição do diagnóstico da situação Definição de objectivos Definição de estratégias |
| Vx6 | ...a análise do contexto social / educacional existente definiram-se problemas educativos (...) | Definição do diagnóstico da situação |
| Vx10 | ----- | ----- |

Quadro 20: Frequências - Etapas de elaboração do projecto

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Al5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Ar1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ar9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Cs10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lr6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lr8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Mf2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Mt1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Od3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|--------------------|-----------------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| Sr6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sr7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| St1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sx3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Vx6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Subtotal | 28 | 9 | 1 | 5 | 16 | 9 |
| Ocorrências | | | | | | |
| Freq. abs. | 68 | | | | | |
| c/registos | 31 (67%) | | | | | |
| *s/registos | 15 (33%) | | | | | |

LEGENDA

1. DEFINIÇÃO DO DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO
2. DEFINIÇÃO DO SISTEMA DE REFERÊNCIAS
3. ARTICULAÇÃO COM O PROJECTO EDUCATIVO CONCELHIO
4. DEFINIÇÃO DE ÁREAS DE INTERVENÇÃO
5. DEFINIÇÃO DE FINALIDADES/OBJECTIVOS
6. DEFINIÇÃO DE PROCEDIMENTOS/ ESTRATÉGIAS

ANEXO Nº 4

QUADRO DE ACÇÃO

Mapa 15: Quadro de acção

| CÓDIGO | GESTÃO OPERACIONAL | | | | | ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS CULTURA ESCOLA | | | | | | | | ESTRATÉGIAS GERAIS PLANEAMENTO CONTROLO | | | | | | GESTÃO DO CURRÍCULO | | | | | |
|--------|--------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| AL5 | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | X | X | | X | X |
| AL6 | X | X | | | X | X | | X | X | X | X | | X | X | X | | | | | | X | X | X | X | |
| AR1 | X | X | X | | X | X | | X | X | X | X | | X | X | X | | | X | | X | X | | X | X | |
| AR7 | X | | | X | X | X | | | | X | | | | X | X | | | | X | | | | | | X |
| AR9 | X | X | X | X | X | X | | | X | X | | | X | X | X | | | | X | X | X | X | X | | |
| AR11 | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Br3 | X | | | X | | X | X | X | | X | | | | X | | | X | | | | X | X | X | X | |
| Cs5 | X | | | X | X | X | | X | X | X | | | X | X | | | | | X | | | X | X | X | |
| Cs9 | X | X | X | | | | | | | X | | | | X | | | | | | X | | X | | X | |
| Cs10 | X | X | | | X | X | X | | | X | X | | | X | X | | | | | | X | X | X | X | |
| Lr3 | X | | X | | X | X | | X | X | X | | | | | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Lr6 | X | | | | X | X | | | X | X | | | X | X | | X | | | X | | X | | X | X | |
| Lr8 | X | | X | X | X | X | | | X | | | | X | | | X | | | | | X | X | X | X | |

| CÓDIGO | GESTÃO OPERACIONAL | | | | | ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS CULTURA ESCOLA | | | | | | | | ESTRATÉGIAS GERAIS PLANEAMENTO CONTROLO | | | | | | GESTÃO DO CURRÍCULO | | | | | |
|--------|--------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Lr9 | | | | | X | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | X | X | |
| Lr11 | X | | X | | X | X | | | | X | | | | X | X | X | | | | X | X | | | | X |
| Lx3 | X | X | X | | X | | X | X | X | X | | | X | X | X | | X | | | X | X | X | X | X | |
| Lx5 | X | X | | | | X | | X | X | X | | | X | X | X | | | | | X | | X | X | X | X |
| Lx9 | | | X | X | | X | | | | X | | | | X | X | X | X | | | | | | | | |
| Lx11 | X | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | | | X |
| Lx12 | | | | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | |
| Lx17 | | | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | |
| Lx21 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lx22* | | | | | | | | | | X | | | X | | | | X | | | X | | | | | X |
| Lx23 | | X | X | X | X | X | | | | | | | X | | X | X | X | | | | | X | | | |
| Lx24 | | | | | X | X | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | |
| Mf1 | | X | | X | X | X | | X | | X | | | X | X | X | X | | X | | | | X | | | |
| Mf2 | X | | | X | X | | | | | X | | X | X | | | | X | X | | | | X | X | X | X |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| CÓDIGO | GESTÃO OPERACIONAL | | | | | ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS CULTURA ESCOLA | | | | | | | | ESTRATÉGIAS GERAIS PLANEAMENTO CONTROLO | | | | | | GESTÃO DO CURRÍCULO | | | | | |
|-------------|--------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Mt1 | X | X | X | X | X | | | | X | | | | | X | X | X | X | X | | | | X | X | X | |
| Mt4 | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | | | | | X | X | |
| Od1 | X | | | X | X | | | | X | | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | |
| Od3 | X | X | | X | X | X | | | | X | | | X | | X | | X | X | | | | | X | | |
| Or1 | X | X | | | X | | | | X | | | | X | X | X | | X | X | | | | X | | X | |
| Or5 | | | | | | X | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | |
| Or8 | X | X | | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | | X | X | | |
| Sr3 | | | | | | | X | | X | X | | | X | X | X | | | | | | X | | X | X | |
| Sr4 | X | | | X | X | X | | | | X | X | X | X | | X | X | | | | | | | X | X | X |
| Sr6 | X | | X | | | | X | | X | X | | | X | X | X | X | | X | | X | X | X | | X | |
| Sr7* | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | |
| Sr10 | X | | | | | X | | | | | | | X | X | X | | | | | | | | | | |
| Ss4 | X | | | X | X | X | | X | X | X | | | | X | X | X | X | X | | X | X | X | | X | X |
| St1 | | | X | | X | X | | | | X | | | X | | X | | | | | X | X | X | | X | X |
| St5 | X | X | | | | X | | | | X | | | X | X | X | | X | X | | | | X | X | X | |

| CÓDIGO | GESTÃO OPERACIONAL | | | | | ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS CULTURA ESCOLA | | | | | | | | ESTRATÉGIAS GERAIS PLANEAMENTO CONTROLO | | | | | | GESTÃO DO CURRÍCULO | | | | | |
|-------------|--------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Sx3 | X | | | | X | X | | | | | X | | X | X | | | | | | | | X | X | X | |
| Sx8 | X | X | X | X | X | X | | | | X | | | X | X | X | X | | X | | X | | X | X | X | |
| Vx6 | | | | X | X | | | X | X | X | | | | | X | X | X | X | | | X | | | | |
| Vx10 | | | | | | | | X | | X | X | X | X | | | | | | | X | X | X | X | | |

(*) Estruturas existentes (UNIVA, Gabinete de Apoio às crianças e à família AEC, PROJECTOS, PARCERIAS)

Quadro 21: Frequências relativas à gestão de carácter geral – administrativa/operacional

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Al5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Al6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Ar7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ar9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Cs5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Cs9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Lr3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Lr6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lr8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Lr9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lr11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Lx3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Lx5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx11 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Mf1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Mf2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Mt1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Mt4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Od1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Od3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Or1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Sr3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sr6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| St1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| St5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Sx8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Vx6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | |
| Freq.abs. | 30 | 19 | 13 | 19 | 30 |
| Freq.rel. | 65,2% | 41,3% | 28,3% | 41,3% | 65,2% |
| ----- | | | | | |
| *s/registos | | | | | |
| 8 (17,4%) | | | | | |

LEGENDA

1. ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE.
2. CRITÉRIOS SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO E O FUNCIONAMENTO DAS AULAS DE SUBSTITUIÇÃO.
3. CRITÉRIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS E ELABORAÇÃO DE HORÁRIOS.
4. ORIENTAÇÕES PARA OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO EDUCATIVO/SPO.

Quadro 22: Frequências relativas às estratégias organizacionais /cultura de escola

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| AL5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| AL6 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| AR1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| AR7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| AR9 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| AR11* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Cs5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Cs9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lr3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lr6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Lr8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Lr9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lr11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Lx23 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx24 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Mf1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Mf2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Mt1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Mt4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Od1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Or1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Or5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Sr3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Sr4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------------|------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|
| Sr6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Ss4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| St1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| St5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sx3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sx8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Vx6 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Vx10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq.abs. | 29 | 8 | 14 | 17 | 32 | 8 |
| Freq.rel. | 63% | 17,4% | 30,4% | 37% | 69,6% | 17,4% |
| ----- | | | | | | |
| *s/registos | | | | | | |
| 5 (10,9%) | | | | | | |

LEGENDA

1. ORIENTAÇÕES RELATIVAS À PRESERVAÇÃO DO BOM AMBIENTE/CLIMA DE ESCOLA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ACTORES EDUCATIVOS E COMPORTAMENTO E DISCIPLINA DOS ALUNOS
2. VALORIZAÇÃO DOS ALUNOS / COMPORTAMENTO E MÉRITO ESCOLAR
3. ORIENTAÇÕES RELATIVAS À PROMOÇÃO DA IMAGEM DO AGRUPAMENTO JUNTO DA COMUNIDADE
4. PROMOÇÃO DO SENTIDO DE IDENTIDADE DA ESCOLA/AGRUPAMENTO
5. PARCERIAS/ INTERCÂMBIOS
6. ARTICULAÇÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, FAMÍLIAS E ASSOCIAÇÕES DE PAIS

Quadro 23: Frequências relativas às estratégias de planeamento e controlo

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| AL5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| AL6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| AR1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| AR7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| AR9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| AR11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Cs9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Lr6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Lr8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx17 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx23 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Mf2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Mt1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Mt4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Od1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Od3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Or1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Or5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sr3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| Sr4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| St1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Sx3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Vx6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq.abs. | 32 | 30 | 15 | 16 | 15 | 6 |
| Freq.rel. | 69,6% | 65,2% | 32,6% | 34,8% | 32,6% | 13% |
| ----- | | | | | | |
| *s/registos | | | | | | |
| 4 (9%) | | | | | | |

LEGENDA

1. ORIENTAÇÕES PARA A ACÇÃO EDUCATIVA
2. ORIENTAÇÕES PARA A FORMALIZAÇÃO DO PAA, PCA E PCT
3. ORIENTAÇÕES SOBRE A CIRCULAÇÃO DA INFORMAÇÃO
4. RELATÓRIOS SECTORIAIS DE ACTIVIDADES
5. RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PAA
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS ESCOLARES

Quadro 24: Frequências – Estratégias relativas à gestão do currículo

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| A15 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| A16 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Ar1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Ar7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ar9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Cs5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Cs9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Cs10 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lr3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lr6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lr8 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lr9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Lr11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Lx23 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Mt1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Mt4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Od1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Od3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Or1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Sr3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Sr4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| St1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| St5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sx3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sx8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Vx6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq.abs. | 15 | 17 | 25 | 24 | 30 | 5 |
| Freq.rel. | 32,6% | 37% | 54,3% | 52,2% | 65,2% | 10,9% |
| ----- | | | | | | |
| *s/registos | | | | | | |
| 9 (20%) | | | | | | |

LEGENDA

1. DEFINIÇÃO DE OFERTA CURRICULAR PRÓPRIA
2. DIVERSIFICAÇÃO DAS OFERTAS CURRICULARES
3. PROJECTOS E ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM DE ÂMBITO DISCIPLINAR
4. DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO LOCAL
5. DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO NACIONAL
6. DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE ÂMBITO EUROPEU

ANEXO Nº 5

DIVULGAÇÃO

AVALIAÇÃO

PARTICIPAÇÃO

Quadro 25: Frequências - Divulgação - Destinatários

| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Al5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Al6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ar7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Ar11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lr8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx9* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx12* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lx22* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Lx24* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Mf2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Mt1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Mt4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Or1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Or5* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sr3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |

| | | | | | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sr6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sr7* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| St5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sx3* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | |
| Freq.abs. | 15 | 22 | 22 | 22 | 9 |
| Freq.rel. | 32,6% | 47,8% | 47,8% | 47,8% | 19,6% |
| ----- | | | | | |
| *s/registos | | | | | |
| 22 (48%) | | | | | |

LEGENDA

1. ALUNOS
2. PROFESSORES
3. FUNCIONÁRIOS
4. PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
5. ENTIDADES PARCEIRAS

Quadro 26: Frequências - Avaliação

| CÓDIGO | 6.1MOMENTOS | | | 6.2INTERVENIENTES | | |
|--------|-------------|-----|-----|-------------------|-----|-----|
| | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 2.1 | 2.2 | 2.3 |
| Al5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Al6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Ar1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ar11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Br3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Cs5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Cs9 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lr3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lr6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Lr8** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Lx5** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Lx12** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx21 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx22 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Lx23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Lx24** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Mf2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Mt1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Mt4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Od1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Od3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Or1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Or5** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |

| | | | | | | |
|----------------------|----------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|--------------|
| Sr3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Sr4* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr6* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Ss4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| St1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| St5* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sx8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Vx6 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 |
| Vx10** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total (46) | | | | | | |
| Freq.abs. | 17 | 36 | 18 | 18 | 5 | 25 |
| Freq.rel. | 37% | 78,3% | 39,1% | 39,1% | 10,9% | 54,3% |
| *s/registos | 7 (15%) | | | 10 (22%) | | |
| **s/avaliação | 7 (15%) | | | | | |

Quadro 27: Frequências - Amplitude da participação

| Código | 7.1 | | | 7.2 | | | 7.3 | | | 7.4 | | | 7.5 | | | 7.6 | | |
|--------|-----|---|---|-----|---|---|-----|---|---|-----|---|---|-----|---|---|-----|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Al5* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Al6* | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar9 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ar11* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Br3* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cs10 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr3* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr6 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr9* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lr11* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx3* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx12* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx17 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Lx21* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx22 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx23 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Lx24 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf1* | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mf2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt1* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mt4* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od1* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Od3* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Or5* | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Or8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr3* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr4* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|------------|------------|-------------------|------------|-----------|-------------------|------------|------------|-------------------|-----------|------------|-------------------|------------|------------|-------------------|-----------|-----------|
| Sr6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sr10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ss4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| St1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| St5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sx8 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx6* | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vx10* | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T(46) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F.abs | 19 | 46 | 4 | 12 | 1 | 0 | 15 | 1 | 1 | 10 | 6 | 4 | 8 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| F.rel. | 41,3 | 100 | 8,7 | 26,1 | 2,2 | 0% | 32,6 | 2,2 | 2,2 | 21,7 | 13 | 8,7 | 17,4 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 0% | 0% |
| | % | % | % | % | % | | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| sem registos | 7.1 | | | 7.2 | | | 7.3 | | | 7.4 | | | 7.5 | | | 7.6 | | |
| | 0 (0%) | | | 34 (73,9%) | | | 31 (67,4%) | | | 36 (78,3%) | | | 38 (82,6%) | | | 45 (97,8%) | | |
| *Com registos apenas professores | 20 (43%) | | | | | | | | | | | | | | | | | |

LEGENDA

| | |
|---|---|
| <p>7.1. PROFESSORES 7.2. ALUNOS 7.3. FUNCIONÁRIOS 7.4. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 7.5. ELEMENTOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA NÃO IDENTIFICADOS 7.6. OUTROS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA</p> | <p>1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO 2. ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO 3. DISCUSSÃO/ APROVAÇÃO DO DOCUMENTO</p> |
|---|---|

ANEXO Nº 6

TESTES ESTATÍSTICOS

Quadro 28: Frequências das varáveis

| | | Freq | % Col |
|----------|-------|------|--------|
| V1.1 | Nao | 13 | 28,3% |
| | Sim | 33 | 71,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.2 | Nao | 27 | 58,7% |
| | Sim | 19 | 41,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.3.1 | Nao | 27 | 58,7% |
| | Sim | 19 | 41,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.3.2 | Nao | 19 | 41,3% |
| | Sim | 27 | 58,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.3.3 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.4.1 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.4.2_1 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.4.2_2 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.4.2_3 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.4.3_1 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.4.3_2 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|----------|-------|----|--------|
| V1.4.4 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.5.1 | Nao | 11 | 23,9% |
| | Sim | 35 | 76,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.5.2_1 | Nao | 21 | 45,7% |
| | Sim | 25 | 54,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.5.2_2 | Nao | 21 | 45,7% |
| | Sim | 25 | 54,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.5.2_3 | Nao | 20 | 43,5% |
| | Sim | 26 | 56,5% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.5.2_4 | Nao | 15 | 32,6% |
| | Sim | 31 | 67,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.6.1 | Nao | 11 | 23,9% |
| | Sim | 35 | 76,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.6.2 | Nao | 30 | 65,2% |
| | Sim | 16 | 34,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.7.1 | Nao | 32 | 69,6% |
| | Sim | 14 | 30,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.7.2 | Nao | 22 | 47,8% |
| | Sim | 24 | 52,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V1.7.3 | Nao | 34 | 73,9% |
| | Sim | 12 | 26,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.1 | Nao | 4 | 8,7% |
| | Sim | 42 | 91,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|----------|-------|----|--------|
| V2.1.2_1 | Nao | 9 | 19,6% |
| | Sim | 37 | 80,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.2_2 | Nao | 33 | 71,7% |
| | Sim | 13 | 28,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.2_3 | Nao | 10 | 21,7% |
| | Sim | 36 | 78,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.2_4 | Nao | 11 | 23,9% |
| | Sim | 35 | 76,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.2_5 | Nao | 35 | 76,1% |
| | Sim | 11 | 23,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.2_6 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.3 | Nao | 32 | 69,6% |
| | Sim | 14 | 30,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.4_1 | Nao | 25 | 54,3% |
| | Sim | 21 | 45,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.1.4_2 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.2.1_1 | Nao | 8 | 17,4% |
| | Sim | 38 | 82,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.2.1_2 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.2.1_3 | Nao | 34 | 73,9% |
| | Sim | 12 | 26,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|----------|-------|----|--------|
| V2.2.2 | Nao | 28 | 60,9% |
| | Sim | 18 | 39,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.2.3 | Nao | 32 | 69,6% |
| | Sim | 14 | 30,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V2.2.4 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.1 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_1 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_2 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_3 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_4 | Nao | 43 | 93,5% |
| | Sim | 3 | 6,5% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_5 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_6 | Nao | 43 | 93,5% |
| | Sim | 3 | 6,5% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_7 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.1_8 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|----------|-------|----|--------|
| V3.2.2_1 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.2_2 | Nao | 43 | 93,5% |
| | Sim | 3 | 6,5% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_1 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_2 | Nao | 39 | 84,8% |
| | Sim | 7 | 15,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_3 | Nao | 43 | 93,5% |
| | Sim | 3 | 6,5% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_4 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_5 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_6 | Nao | 42 | 91,3% |
| | Sim | 4 | 8,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.2.3_7 | Nao | 42 | 91,3% |
| | Sim | 4 | 8,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.3.1_1 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.3.1_2 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.3.1_3 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|----------|-------|----|--------|
| V3.4.1_1 | Nao | 30 | 65,2% |
| | Sim | 16 | 34,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.4.1_2 | Nao | 32 | 69,6% |
| | Sim | 14 | 30,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.4.1_3 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.4.1_4 | Nao | 44 | 95,7% |
| | Sim | 2 | 4,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.4.2 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.5 | Nao | 5 | 10,9% |
| | Sim | 41 | 89,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.1_1 | Nao | 36 | 78,3% |
| | Sim | 10 | 21,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.1_2 | Nao | 19 | 41,3% |
| | Sim | 27 | 58,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.1_3 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.1_4 | Nao | 39 | 84,8% |
| | Sim | 7 | 15,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.1_5 | Nao | 46 | 100,0% |
| | Sim | 0 | 0,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.1_6 | Nao | 42 | 91,3% |
| | Sim | 4 | 8,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|----------|-------|----|--------|
| V3.6.1_7 | Nao | 32 | 69,6% |
| | Sim | 14 | 30,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.2_1 | Nao | 18 | 39,1% |
| | Sim | 28 | 60,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.2_2 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.2_3 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.2_4 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.2_5 | Nao | 30 | 65,2% |
| | Sim | 16 | 34,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V3.6.2_6 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.1_1 | Nao | 16 | 34,8% |
| | Sim | 30 | 65,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.1_2 | Nao | 27 | 58,7% |
| | Sim | 19 | 41,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.1_3 | Nao | 33 | 71,7% |
| | Sim | 13 | 28,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.1_4 | Nao | 27 | 58,7% |
| | Sim | 19 | 41,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.1_5 | Nao | 16 | 34,8% |
| | Sim | 30 | 65,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|--------|-------|----|--------|
| V4.2_1 | Nao | 17 | 37,0% |
| | Sim | 29 | 63,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_2 | Nao | 38 | 82,6% |
| | Sim | 8 | 17,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_3 | Nao | 32 | 69,6% |
| | Sim | 14 | 30,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_4 | Nao | 29 | 63,0% |
| | Sim | 17 | 37,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_5 | Nao | 14 | 30,4% |
| | Sim | 32 | 69,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_6 | Nao | 38 | 82,6% |
| | Sim | 8 | 17,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_7 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.2_8 | Nao | 17 | 37,0% |
| | Sim | 29 | 63,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.3_1 | Nao | 14 | 30,4% |
| | Sim | 32 | 69,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.3_2 | Nao | 16 | 34,8% |
| | Sim | 30 | 65,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.3_3 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.3_4 | Nao | 30 | 65,2% |
| | Sim | 16 | 34,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|--------|-------|----|--------|
| V4.3_5 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.3_6 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.4_1 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.4_2 | Nao | 29 | 63,0% |
| | Sim | 17 | 37,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.4_3 | Nao | 21 | 45,7% |
| | Sim | 25 | 54,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.4_4 | Nao | 22 | 47,8% |
| | Sim | 24 | 52,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.4_5 | Nao | 16 | 34,8% |
| | Sim | 30 | 65,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V4.4_6 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V5.1_1 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V5.1_2 | Nao | 24 | 52,2% |
| | Sim | 22 | 47,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V5.1_3 | Nao | 24 | 52,2% |
| | Sim | 22 | 47,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V5.1_4 | Nao | 24 | 52,2% |
| | Sim | 22 | 47,8% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|--------|-------|----|--------|
| V5.1_5 | Nao | 37 | 80,4% |
| | Sim | 9 | 19,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V6.1_1 | Nao | 29 | 63,0% |
| | Sim | 17 | 37,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V6.1_2 | Nao | 10 | 21,7% |
| | Sim | 36 | 78,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V6.1_3 | Nao | 28 | 60,9% |
| | Sim | 18 | 39,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V6.2_1 | Nao | 28 | 60,9% |
| | Sim | 18 | 39,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V6.2_2 | Nao | 41 | 89,1% |
| | Sim | 5 | 10,9% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V6.2_3 | Nao | 21 | 45,7% |
| | Sim | 25 | 54,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.1_1 | Nao | 27 | 58,7% |
| | Sim | 19 | 41,3% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.1_2 | Nao | 0 | 0,0% |
| | Sim | 46 | 100,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.1_3 | Nao | 42 | 91,3% |
| | Sim | 4 | 8,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.2_1 | Nao | 34 | 73,9% |
| | Sim | 12 | 26,1% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.2_2 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|--------|-------|----|--------|
| V7.2_3 | Nao | 46 | 100,0% |
| | Sim | 0 | 0,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.3_1 | Nao | 31 | 67,4% |
| | Sim | 15 | 32,6% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.3_2 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.3_3 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.4_1 | Nao | 36 | 78,3% |
| | Sim | 10 | 21,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.4_2 | Nao | 40 | 87,0% |
| | Sim | 6 | 13,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.4_3 | Nao | 42 | 91,3% |
| | Sim | 4 | 8,7% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.5_1 | Nao | 38 | 82,6% |
| | Sim | 8 | 17,4% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.5_2 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.5_3 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.6_1 | Nao | 45 | 97,8% |
| | Sim | 1 | 2,2% |
| | Total | 46 | 100,0% |
| V7.6_2 | Nao | 46 | 100,0% |
| | Sim | 0 | 0,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |

| | | | |
|--------|-------|----|--------|
| V7.6_3 | Nao | 46 | 100,0% |
| | Sim | 0 | ,0% |
| | Total | 46 | 100,0% |

Quadro 29: Frequências – Total de variáveis observadas por projecto

| | Frequência | % do total |
|------|------------|------------|
| AR9 | 63 | 47.7% |
| Cs10 | 60 | 45.5% |
| Or1 | 53 | 40.2% |
| St5 | 53 | 40.2% |
| Lx3 | 51 | 38.6% |
| St1 | 51 | 38.6% |
| Lr6 | 50 | 37.9% |
| Mf1 | 50 | 37.9% |
| Ss4 | 50 | 37.9% |
| Cs9 | 49 | 37.1% |
| Lx17 | 49 | 37.1% |
| Sr4 | 49 | 37.1% |
| AL5 | 47 | 35.6% |
| AL6 | 47 | 35.6% |
| Br3 | 47 | 35.6% |
| Or8 | 47 | 35.6% |
| AR7 | 46 | 34.8% |
| Lr3 | 45 | 34.1% |
| Sx8 | 44 | 33.3% |
| Mf2 | 42 | 31.8% |
| AR1 | 41 | 31.1% |
| Od3 | 41 | 31.1% |
| Lx5 | 40 | 30.3% |
| Lx11 | 40 | 30.3% |
| Lx23 | 40 | 30.3% |
| Mt1 | 40 | 30.3% |
| Sr6 | 40 | 30.3% |
| Sx3 | 39 | 29.5% |
| Od1 | 37 | 28.0% |
| Cs5 | 36 | 27.3% |
| Lx22 | 36 | 27.3% |
| Lr11 | 34 | 25.8% |
| Lx9 | 33 | 25.0% |
| Lx24 | 31 | 23.5% |
| Mt4 | 31 | 23.5% |
| Sr7 | 31 | 23.5% |
| Lx21 | 30 | 22.7% |
| Sr10 | 30 | 22.7% |
| Sr3 | 29 | 22.0% |
| Lr8 | 28 | 21.2% |

| | | |
|-------|------|-------|
| Vx6 | 28 | 21.2% |
| AR11 | 27 | 20.5% |
| Vx10 | 26 | 19.7% |
| Lr9 | 21 | 15.9% |
| Lx12 | 15 | 11.4% |
| Or5 | 10 | 7.6% |
| Total | 1827 | |
| Média | 39.7 | 30.1% |

A frequência corresponde ao número total de domínios/categorias/sub-categorias consideradas em cada projecto observado.

A % é calculada com base no total de 132 domínios/categorias/sub-categorias em estudo.

Em média, um projecto refere 39.7 variáveis, o que representa cerca de 30% do número total de variáveis observadas.

Quadro 30: Testes de normalidade

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|----|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| D1 | ,135 | 46 | ,034 | ,975 | 46 | ,404 |
| D2 | ,127 | 46 | ,061 | ,966 | 46 | ,189 |
| D3 | ,142 | 46 | ,021 | ,945 | 46 | ,031 |
| D4 | ,105 | 46 | ,200* | ,963 | 46 | ,149 |
| D5 | ,343 | 46 | ,000 | ,738 | 46 | ,000 |
| D6 | ,218 | 46 | ,000 | ,907 | 46 | ,001 |
| D7 | ,290 | 46 | ,000 | ,826 | 46 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Quadro 31: Matriz de Correlações

| | | | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 |
|----------------|----|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Spearman's rho | D1 | Correlation Coefficient | 1,000 | ,364 | ,332 | -,042 | ,303 | ,040 | ,072 |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,013 | ,024 | ,781 | ,041 | ,794 | ,633 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | D2 | Correlation Coefficient | ,364 | 1,000 | ,200 | ,101 | ,307 | ,246 | ,271 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,013 | . | ,183 | ,506 | ,038 | ,099 | ,068 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | D3 | Correlation Coefficient | ,332 | ,200 | 1,000 | ,062 | ,061 | ,015 | ,242 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,024 | ,183 | . | ,681 | ,688 | ,920 | ,105 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | D4 | Correlation Coefficient | -,042 | ,101 | ,062 | 1,000 | ,247 | ,190 | -,053 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,781 | ,506 | ,681 | . | ,098 | ,206 | ,727 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | D5 | Correlation Coefficient | ,303 | ,307 | ,061 | ,247 | 1,000 | ,149 | ,089 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,041 | ,038 | ,688 | ,098 | . | ,323 | ,557 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | D6 | Correlation Coefficient | ,040 | ,246 | ,015 | ,190 | ,149 | 1,000 | ,113 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,794 | ,099 | ,920 | ,206 | ,323 | . | ,454 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | D7 | Correlation Coefficient | ,072 | ,271 | ,242 | -,053 | ,089 | ,113 | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,633 | ,068 | ,105 | ,727 | ,557 | ,454 | . |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).