

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA



Dissertação de Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social

**O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA
COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL**

ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Paulo Jorge da Fonseca Neves

Covilhã, 2009

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA
COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL**

ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Paulo Jorge da Fonseca Neves

Dissertação de Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social
Realizada sob orientação da Professora Doutora
Anabela do Rosário Leitão Dinis,
Professora Auxiliar do Departamento de Gestão e Economia
da Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2009

AGRADECIMENTOS

À professora Anabela Dinis, num primeiro momento, pela sua prestação enquanto professora das disciplinas de “Modelos de Empreendedorismo Social” e de “Oportunidades de Empreendedorismo Social” do Mestrado em “Empreendedorismo e Serviço Social”, que me despertaram para um olhar mais atento e para uma atitude mais focalizada no essencial das questões relacionadas com o Empreendedorismo Social; depois, pela sua prestação singular enquanto orientadora deste trabalho, demonstrando disponibilidade, empenho, perspicácia, método e competência;

Aos dirigentes das escolas em análise, nomeadamente, ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Seia, Professor Fernando Horta, ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Loriga, Professor Fernando Pina, e ao Director Administrativo da Escola Evaristo Nogueira, Senhor António Eduardo, pela sua reiterada atenção, disponibilidade de tempo e disponibilização de documentação, que lhes foram solicitados, para a prossecução deste trabalho de análise das respectivas escolas;

A todos os outros elementos dos órgãos directivos das escolas em análise, sobretudo, pela sua participação nas entrevistas que lhes foram solicitadas;

Aos professores “implementadores” de práticas consideradas relevantes, em contexto escolar, sobretudo, pela sua participação nas respectivas entrevistas;

À Escola na sua globalidade, pela acção e interacção que revela entre os seus actores e, sobretudo, pelo potencial dessas relações em prol do sucesso educativo e do desenvolvimento local;

Aos professores e colegas do Mestrado em “Empreendedorismo e Serviço Social”, da Universidade da Beira Interior, pela oportunidade, nestes dois últimos anos da minha vida, de crescimento intelectual, psicológico, social, enfim, humano, num contexto específico, mas com potencial de ter impactos alargados no tempo e no espaço;

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram, de forma crítica ou criativa, para melhorar a forma e o conteúdo deste trabalho; e,

À minha Família, sobretudo, aos meus pais e irmãos, pela sua presença e paciência nos momentos mais importantes da minha vida, como este.

RESUMO

Nos tempos em que vivemos, marcados pela expressão “crise” aos mais variados níveis (financeiro, económico, político, social, ético, entre outros), “empreendedorismo” e “inovação” parecem ser palavras de ordem na procura de soluções. E se estes conceitos estão, tradicionalmente, ligados ao sector lucrativo no sentido de iniciativa empresarial e uma constante adaptabilidade de produtos às exigências do mercado, actualmente, eles são também reclamados pelo campo social, transformando e alargando os conceitos com a adjectivação “Social”. O “Empreendedorismo Social”, particularmente na abordagem que enfatiza a “inovação social”, inclui um conjunto de práticas que se podem encontrar em vários contextos (empresarial, organismos públicos, organizações da sociedade civil), mas que têm como denominador comum a criação de valor social e a dimensão de aprendizagem. Tendo em consideração este denominador e num contexto de grandes alterações normativas do Ensino Básico e Secundário em Portugal, afigura-se pertinente a aplicação deste conceitos na análise das suas práticas.

Assim, o objectivo deste estudo é investigar práticas de inovação social existentes ou implícitas no contexto escolar, os actores envolvidos (*stakeholders*) e o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento local.

Para tal, numa primeira parte de enquadramento teórico, discutem-se conceitos de Empreendedorismo e Inovação Social em geral para, depois de um enquadramento do sistema escolar pré-universitário em Portugal, discutir a sua aplicação no contexto escolar. Na segunda parte deste trabalho, desenvolve-se um estudo empírico de natureza exploratória e qualitativa a partir de três estudos de caso, assente na administração da técnica de entrevista a alguns agentes educativos das escolas. As escolas escolhidas são três escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico do Concelho de Seia: uma numa área predominantemente urbana, outra numa área medianamente urbana e uma terceira numa área rural, com modelos de gestão diferentes - duas delas com um modelo de gestão de escola pública e a outra com um modelo de gestão de escola do ensino particular. Os estudos centram-se no “Projecto Educativo” que se encontra em vigor em cada escola enquanto magno instrumento orientador da respectiva acção e nas práticas consideradas mais inovadoras pelos agentes entrevistados.

O caminho percorrido leva-nos, pois, à constatação de semelhanças e de algumas diferenças nas escolas em análise, tendo em conta os agentes envolvidos nas respectivas

práticas, o contexto geográfico de cada escola e o respectivo modelo de gestão. Assim, os Projectos Educativos das escolas analisadas evidenciam, mais de forma implícita do que explícita, práticas relevantes de Inovação Social, onde se afirmam critérios de Inovação, *Empowerment*, Adequabilidade e Utilidade e os actores envolvidos (*stakeholders*), internos e externos, são diversificados, verificando-se, de um modo geral, uma presença mais alargada de *stakeholders* na fase de implementação, seguida da fase de elaboração e, por último, da fase de avaliação. As práticas em causa, revelam princípios, objectivos e orientações que pretendem alcançar o sucesso escolar, mas a sua tradução prática e efectiva em sucesso escolar refere-se mais a probabilidades do que a certezas absolutas. Por último, as práticas referidas, em virtude do seu carácter de “inovação social”, apontam para alguns indicadores de impactos a nível do desenvolvimento local. De referir ainda que o território de baixa densidade onde se inserem as escolas analisadas, revela algumas especificidades geográficas que se traduzem em algumas especificidades operativas, com uma incidência, nos territórios menos urbanos, na satisfação prioritária de necessidades mais básicas, em detrimento da satisfação de necessidades mais elevadas. Além disso, as escolas analisadas com um modelo de gestão de Escola Pública revelam tendências mais burocráticas e centradas nos processos, enquanto a escola analisada com um modelo de gestão de Escola Particular revela tendências mais ágeis e centradas nos seus fins.

Podemos, assim, dizer que as escolas analisadas, enquanto unidades organizacionais do sistema educativo, e tendo em conta o respectivo Projecto Educativo, o revelam como um instrumento com grande potencial de inovação social em que a visibilidade de tal constatação depende em muito dos agentes ou *stakeholders* envolvidos. Este carácter dependente dos agentes envolvidos, revela-nos um campo de investigação claramente em aberto, de acordo com a análise a empreender em cada tempo e local, com as respectivas especificidades.

Palavras-chave: inovação social, escola, e, desenvolvimento.

ABSTRACT

In the era we live, characterised by the word “crisis” at different levels (financial, economic, political, social, ethic, among others), “entrepreneurship” and “innovation” seem to be the most useful words in the search for solutions. And if these concepts are, traditionally, related with the lucrative sector in what concerns to private enterprise and a continuous adaptation of the products to the market demanding, at present they also belong to the social field, and enlarge the concepts by using the adjective “Social”. The “Social Entrepreneurship”, particularly in the approach that emphasizes the “social innovation”, includes a set of practices that may be found in several contexts (private enterprises, public and civil organisations), but that have as a common denominator the generation of social value and a learning dimension. Taking into account this denominator and in a context of great normative changes in the basic and secondary instruction in Portugal, the application of these concepts to the analysis of their practices is pertinent.

Being so, the aim of this study is to investigate practices of social innovation existing or implicit in the school context, the involved actors (stakeholders) and their contribution to the educative success of the students and to the local development. For that, in the first part, in which a theoretical frame may be found, the general concepts of Entrepreneurship and Social Innovation are discussed, and after the framing of the Portuguese pre-university scholar system, the application of the concepts to the scholar context is discussed. In the second part of this work, an empirical study of three case studies is developed, based on interviews made to some educative agents from the schools. This study has an exploratory and qualitative nature. The schools that have been chosen are three 2nd and 3rd Cycles of the Basic Instruction Schools of the Council of Seia: one is in a mainly urban area; another one is in a medium-urban area; and the third one is in a rural area, with different management patterns – two of them have a public school management pattern and the other one has a private school management pattern. The studies are focused on the “Educative Projects” that are in effect in each school, as the magnificent guiding instruments of the actions and practices considered as the most innovative by the agents that have been interviewed.

The way that has been covered brings us to the conclusion of the similarities and differences between the analysed schools, taking into account the agents involved in the respective practices, the geographic context of each school and the respective management pattern. Then, the Educative Projects of the analysed schools prove, in a more explicit than

implicit way, the relevant practices of Social Innovation, where the criteria of Innovation, Empowerment, Adequability and Usefulness and the involved actors (stakeholders), internal and external, are diversified, and so, in a general way, there is a more enlarged presence of stakeholders in the implementation phase, followed by the elaboration phase and, at last, the evaluation phase. The practices under analysis reveal principles, objectives and guidelines that intend to achieve the scholar success, but its practical and effective translation into scholar practice is more related with probabilities than absolute certainties. At last, due to their nature of “social innovation”, the practices point to some indicators of impacts at local development level. One must also refer that the low density territory which the analysed schools belong to reveal some geographic specifications that become into some operation specifications, with an incidence, in the rural territories, of the prior satisfaction of the basic necessities, in detriment of the highest necessities. Besides, the analysed schools that have a Public School management pattern reveal more bureaucratic and centralised in the processes, while the analysed school that has a Private School management pattern reveals more agile tendencies and centralised in its aims.

Being so, one may say that the analysed schools, as organisation units of the educative system, and taking into account the respective Educative Project, see it as an instrument with great potential to social innovation in which the visibility of such conclusion depends greatly on the agents or stakeholders that are involved. This dependent nature of the involved agents is a completely open investigation field, accordingly to the analysis to be done at a certain time and place, with the respective specifications.

Key-words: social innovation, school, development.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract..... | iv |
| Índice Geral..... | vi |
| Índice de Figuras | viii |
| Índice de Quadros..... | viii |
| Índice de Anexos | ix |
| Lista de Acrónimos..... | x |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE 1 - O PROBLEMA E SEU ENQUADRAMENTO | 3 |
| 1. EMPREENDEDORISMO SOCIAL E INOVAÇÃO SOCIAL | 3 |
| 1.1. Do empreendedorismo em geral ao Empreendedorismo Social..... | 3 |
| 1.2. Da inovação em geral à Inovação Social | 9 |
| 2. A ESCOLA E A INOVAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR EM PORTUGAL..... | 17 |
| 2.1. Enquadramento da Escola em Portugal..... | 17 |
| 2.1.1. Organização Escolar | 17 |
| 2.1.2. Modelos de administração e gestão escolar..... | 21 |
| 2.1.3. A questão da autonomia escolar | 25 |
| 2.2. Inovação no contexto escolar: o projecto educativo..... | 31 |
| 2.2.1. Projectos na escola e Projecto Educativo | 33 |
| 2.2.2. Elaboração, implementação e avaliação do Projecto Educativo..... | 37 |
| PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO | 42 |
| 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... | 42 |
| 3.1. Modelo de análise e questões de investigação | 42 |
| 3.2. Desenho e tipo de investigação: estudo de casos de natureza exploratória e qualitativa. | 45 |
| 3.3. Âmbito geográfico do estudo e processo de selecção dos casos | 49 |
| 3.4. Fontes de informação | 49 |
| 3.4.1. Entrevistas | 50 |
| 3.4.2. Outras fontes de evidência: documentos, internet e observação directa | 56 |
| 3.5. Procedimentos de organização e tratamento de dados..... | 57 |
| 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 59 |
| 4.1. Breve caracterização do Concelho de Seia e da sua rede educativa | 59 |
| 4.2. Breve caracterização das escolas em análise..... | 64 |
| 4.2.1. Agrupamento de Escolas de Seia e Escola Dr. Guilherme Correia de Carvalho | 67 |
| 4.2.2. Escola Evaristo Nogueira – São Romão | 68 |
| 4.2.3. Agrupamento de Escolas de Loriga e Escola Dr. Reis Leitão | 69 |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| | | |
|----------|--|-----|
| 4.3. | Projectos Educativos das Escolas em análise | 70 |
| 4.3.1. | Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Seia | 71 |
| 4.3.1.1. | Práticas | 71 |
| 4.3.1.2. | Agentes envolvidos | 73 |
| 4.3.1.3. | Resultados | 75 |
| 4.3.2. | Projecto Educativo da Escola Evaristo Nogueira | 76 |
| 4.3.2.1. | Práticas | 76 |
| 4.3.2.2. | Agentes envolvidos | 78 |
| 4.3.2.3. | Resultados | 80 |
| 4.3.3. | Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Loriga | 82 |
| 4.3.3.1. | Práticas | 82 |
| 4.3.3.2. | Agentes envolvidos | 85 |
| 4.3.3.3. | Resultados | 88 |
| 4.3.4. | Síntese Comparativa | 90 |
| 4.3.4.1. | Práticas | 90 |
| 4.3.4.2. | Agentes envolvidos | 92 |
| 4.3.4.3. | Resultados | 95 |
| 4.4. | Práticas relevantes | 98 |
| 4.4.1. | Agrupamento de Escolas de Seia - Programa de Educação para a Saúde | 98 |
| 4.4.1.1. | Caracterização da prática | 98 |
| 4.4.1.2. | Agentes envolvidos | 99 |
| 4.4.1.3. | Resultados | 100 |
| 4.4.2. | Escola Evaristo Nogueira - Serviço de Psicologia e Orientação | 100 |
| 4.4.2.1. | Prática | 100 |
| 4.4.2.2. | Agentes envolvidos | 101 |
| 4.4.2.3. | Resultados | 102 |
| 4.4.3. | Agrupamento de Escolas de Loriga - Coordenação de Actividades | 102 |
| 4.4.3.1. | Prática | 102 |
| 4.4.3.2. | Agentes envolvidos | 103 |
| 4.4.3.3. | Resultados | 104 |
| 4.4.4. | Síntese Comparativa | 104 |
| 4.4.4.1. | Práticas | 104 |
| 4.4.4.2. | Agentes envolvidos | 105 |
| 4.4.4.3. | Resultados | 106 |
| 4.5. | Síntese dos resultados obtidos | 108 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| 5.1. | Conclusões gerais | 113 |
| 5.2. | Algumas Recomendações | 115 |
| 5.3. | Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações | 120 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 123 |
| | ANEXOS | 133 |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Modelo multidimensional de análise dos Projectos Educativos das escolas em estudo enquanto potenciais instrumentos de inovação social _____ | 43 |
| Figura 2. Mapa do concelho de Seia _____ | 59 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Escolas Eficazes _____ | 20 |
| Quadro 2. Modelos de gestão _____ | 21 |
| Quadro 3. Dimensões e objectivos específicos _____ | 44 |
| Quadro 4. Síntese do desenho de investigação _____ | 48 |
| Quadro 5. Entrevistas _____ | 51 |
| Quadro 6. Grelha da entrevista administrada aos membros dos órgãos directivos das Escolas em análise, objectivos específicos, questões de investigação afins, e tipologia de análise _____ | 54 |
| Quadro 7. Grelha da Entrevista administrada aos principais implementadores/coordenadores de uma Prática considerada relevante nas escolas em análise, objectivos específicos e questões de investigação afins, e tipologia de análise _____ | 55 |
| Quadro 8. Evolução do número de alunos dos vários níveis de ensino, no Concelho de Seia, entre os anos lectivos 1999/2000 e 2008/2009 _____ | 62 |
| Quadro 9. Agrupamentos/Escolas do Concelho de Seia e respectivo número de alunos matriculados nos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008, e 2008/2009 _____ | 63 |
| Quadro 10. Evolução do número de alunos do 2.º e 3.º CEB, das escolas em análise, nos anos lectivos 1999/2000 a 2008/2009 _____ | 65 |
| Quadro 11. Evolução do Aproveitamento e Abandono Escolares dos alunos do 2.º e 3.º CEB das escolas em análise, nos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008, e 2008/2009 _____ | 66 |
| Quadro 12. Quadro comparativo das práticas subjacentes aos PE das escolas em análise _____ | 91 |
| Quadro 13. Quadro comparativo das percepções referentes às práticas subjacentes aos PE das escolas em análise _____ | 92 |
| Quadro 14. Quadro comparativo dos agentes ou stakeholders envolvidos nos PE das escolas em análise _____ | 93 |
| Quadro 15. Quadro comparativo das percepções referentes aos agentes ou stakeholders envolvidos nas práticas subjacentes aos PE das escolas em análise _____ | 94 |
| Quadro 16. Quadro comparativo dos resultados dos PE das escolas em análise _____ | 95 |
| Quadro 17. Quadro Comparativo das percepções referentes aos resultados das práticas subjacentes aos PE das escolas em análise _____ | 96 |
| Quadro 18. Quadro comparativo da caracterização das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise _____ | 105 |
| Quadro 19. Quadro comparativo dos agentes ou stakeholders das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise _____ | 105 |
| Quadro 20. Quadro Comparativo dos Resultados das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise _____ | 107 |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 Grelha de Validação dos Produtos EQUAL e Grelha para a caracterização de uma Boa Prática _____ | 134 |
| Anexo 2 Normativos legais sobre a Escola do Portugal Democrático _____ | 139 |
| Anexo 3 Guião de Entrevista semi-estruturada, de carácter exploratório, administrada aos presidentes/directores das escolas em análise _____ | 144 |
| Anexo 4 Guião de Entrevista semi-estruturada, administrada aos membros dos órgãos directivos das escolas em análise _____ | 146 |
| Anexo 5 Guião de Entrevista semi-estruturada, administrada ao principal implementador/coordenador de uma Prática considerada relevante em cada escola em análise _____ | 150 |
| Anexo 6 Entrevistas exploratórias – Quadro Sinóptico de ideias-chave _____ | 153 |
| Anexo 7 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Seia - Estrutura e ideias-chave _____ | 155 |
| Anexo 8 Projecto Educativo da Escola Evaristo Nogueira – São Romão - Estrutura e ideias-chave _____ | 157 |
| Anexo 9 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Loriga - Estrutura e ideias-chave _____ | 159 |
| Anexo 10 Projectos Educativos - Quadro Sinóptico de ideias-chave _____ | 161 |
| Anexo 11 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Seia – Estrutura e ideias-chave _____ | 163 |
| Anexo 12 Regulamento Interno da Escola Evaristo Nogueira – Estrutura e ideias-chave _____ | 165 |
| Anexo 13 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Loriga – Estrutura e ideias-chave _____ | 167 |
| Anexo 14 Regulamento Interno das Escolas em análise – Quadro Sinóptico _____ | 169 |
| Anexo 15 Plano Anual de Actividades 2008/2009 do Agrupamento de Escolas de Seia – Estrutura e ideias-chave ____ | 171 |
| Anexo 16 Plano Anual de Actividades 2008/2009 da Escola Evaristo Nogueira – Estrutura e ideias-chave _____ | 173 |
| Anexo 17 Plano Anual de Actividades 2008/2009 do Agrupamento de Escolas de Loriga – Estrutura e ideias-chave _ | 175 |
| Anexo 18 Plano Anual de Actividades 2008/2009 das Escolas em análise – Quadro Sinóptico _____ | 177 |
| Anexo 19 Percepção do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Seia sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave _____ | 179 |
| Anexo 20 Percepção dos dirigentes da Escola Evaristo Nogueira sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave __ | 181 |
| Anexo 21 Percepção dos dirigentes do Agrupamento de Escolas de Loriga sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave _____ | 184 |
| Anexo 22 Percepção dos dirigentes das Escolas em análise sobre o respectivo PE - Quadro Sinóptico _____ | 187 |
| Anexo 23 Percepção do principal implementador de uma prática relevante do Agrupamento de Escolas de Seia ____ | 189 |
| Anexo 24 Percepção do principal implementador de uma prática relevante da Escola Evaristo Nogueira _____ | 191 |
| Anexo 25 Percepção do principal implmentador de uma prática relevante do Agrupamento de Escolas de Loriga ____ | 193 |
| Anexo 26 Percepção dos implementadores de práticas relevantes das escolas em análise - Quadro Sinóptico _____ | 195 |

LISTA DE ACRÓNIMOS

- AEL – Agrupamento de Escolas de Loriga
AES – Agrupamento de Escolas de Seia
APA – Apoio Pedagógico Acrescido
CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
EEN – Escola Evaristo Nogueira
GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
GIPA – Grupo de intervenção na Problemática do Alcoolismo
IDT – Instituto da Droga e Toxicoddependência
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PAA – Plano Anual de Actividades
PE – Projecto Educativo
PES – Programa de Educação para a Saúde
RI – Regulamento Interno
RSI – Rendimento Social de Inserção
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
T. Var. – Taxa de Variação

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Be the change you wish to see in the world.

Gandhi

Entrepreneurs have a mind-set that sees the possibilities rather than the problems created by change.

J. Gregory Dees

INTRODUÇÃO

Nos tempos de “crise” financeira, económica, política, social, ética, entre outros, em que vivemos, os termos “empreendedorismo” e “inovação” parecem ser palavras de ordem na procura de soluções. No âmbito deste trabalho que se irá debruçar sobre “O Projecto Educativo de Escola como potencial instrumento de Inovação Social”, ganha maior relevo a expressão “inovação social”. Esta expressão, utilizada em vários contextos, desde o empresarial, passando pelo sector público, até às organizações da sociedade civil, ganha um sentido especial em contexto escolar face à sua dimensão de aprendizagem e, como tal, de impacto espácio-temporal. De facto, a Escola, é um dos lugares privilegiados onde as necessidades poderão ser, de um modo especial, transformadas em oportunidades desenvolvendo as capacidades dos seus agentes, com repercussões quer a nível pessoal, quer a nível contextual.

Esta evidência ganha especial sentido no actual momento que se vive em contexto escolar marcado por uma grande instabilidade normativa, sem “paz legislativa”, com ecos de repúdio e de desmotivação, sobretudo, por parte dos professores, em manifestações várias, que ocorreram ao longo do ano lectivo 2008/2009 e que parecem longe de ter um fim pacífico que focalize a escola na sua missão essencial. Neste contexto, vale a pena reflectir sobre o magno instrumento orientador da acção da Escola, o Projecto Educativo, enquanto potenciador do sucesso educativo e do desenvolvimento local procurando analisar o contributo de eventuais práticas de inovação social para o efeito.

Pretende-se, assim, com este estudo, investigar práticas de inovação social existentes no contexto escolar, identificar quais os actores envolvidos e qual o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento local.

Para tal, desenvolve-se uma metodologia de estudos de caso, de natureza exploratória e qualitativa, incidindo em três escolas, recorrendo à administração de várias técnicas, com especial ênfase, à técnica de entrevista, aplicada a alguns agentes educativos das escolas em causa, nomeadamente, aos membros dos órgãos de gestão e a alguns agentes implementadores de práticas consideradas relevantes. A análise centra-se sobre o Projecto Educativo que se encontra em vigor em cada escola enquanto magno instrumento orientador da acção das respectivas escolas e sobre as práticas consideradas mais inovadoras pelos presidentes do conselho executivo ou pelo director administrativo do respectivo órgão de gestão. As escolas escolhidas são três escolas do Ensino Básico do 2.º

e 3.º Ciclos do concelho de Seia na Beira Interior¹, uma em território predominantemente urbano (Escola EB 2,3 Dr. Guilherme Correia de Carvalho - Seia), outra em território rural (Escola EB 2,3 Dr. Reis Leitão – Loriga) e, uma terceira, em território medianamente urbano (Escola Evaristo Nogueira – São Romão), com modelos de gestão diferentes, as duas primeiras com um modelo de gestão da Escola Pública e a última com um modelo de gestão de escola do Ensino Particular.

Estamos convencidos que, no campo da inovação social, saber e conhecer, informar e divulgar são acções que, apesar de insuficientes, se revelam de suma importância enquanto fundamento de acção individual e colectiva e de facilitação da acção de inovadores em prol da melhoria do sistema educativo e do desenvolvimento local.

Em traços gerais, este trabalho estrutura-se em duas grandes partes. A Primeira Parte, enquadra toda a problemática subjacente aos objectivos e questões de investigação em causa. Primeiro, discutindo os conceitos de empreendedorismo e inovação social (capítulo 1), e, depois, apresentando algumas características essenciais do sistema educativo português², particularmente do sistema pré-universitário, nomeadamente, no que se refere à Organização Escolar, aos Modelos de gestão escolar, à autonomia e à importância da Avaliação; e incorporando o conceito de Inovação Social neste contexto, com um olhar mais atento à especificidade do Projecto Educativo e seus potenciais contributos a nível do sucesso educativo e do desenvolvimento local (capítulo 2). A Segunda Parte é dedicada à apresentação do estudo empírico realizado, relativo às três escolas seleccionadas. Depois da apresentação dos aspectos metodológicos mais relevantes (capítulo 3), onde se inclui a explicitação do modelo de análise e questões específicas da investigação empírica, o desenho e a abordagem da investigação, a delimitação geográfica do estudo e a lógica de selecção dos casos sob análise, as fontes de informação e os informadores chave, bem como os procedimentos de organização e tratamento dos dados, procede-se á apresentação e discussão dos resultados, de acordo com as questões específicas de investigação (capítulo 4). Finalmente, conclui-se com a apresentação de algumas considerações em torno dos resultados obtidos e apresentam-se algumas recomendações, bem como algumas limitações do estudo e sugestões para futuras investigações (capítulo 5).

¹ Este território é denominado de, uma forma geral, de "baixa densidade": demográfico, institucional e relacional (A. Magalhães et al., 2001). Tal expressão refere-se a territórios com uma tendência para a desertificação e envelhecimento da população, baixos níveis de formação, falta de infra-estruturas e de serviços de apoio ao cidadão e às empresas, etc..

² O sistema educativo português compreende a educação pré-escolar (idades entre os 3 e os 6 anos), a educação escolar (o 1.º ciclo - 4 anos; o 2.º ciclo - 2 anos; e, o 3.º ciclo - 3 anos); e a educação extra-escolar (Ensino Secundário; o Ensino Recorrente; a Educação Especial; o Ensino Pós-Secundário; o Ensino Superior e a Formação profissional inicial).

PARTE 1 - O PROBLEMA E SEU ENQUADRAMENTO

1. EMPREENDEDORISMO SOCIAL E INOVAÇÃO SOCIAL

1.1. Do empreendedorismo em geral ao Empreendedorismo Social

O termo “**empreendedorismo**” está entre nós como algo que tem conquistado, nos últimos anos, de um modo crescente, o mundo económico, social e académico, sendo alvo de inúmeras reflexões e estudos com um forte substrato de práticas marcantes de pessoas e contextos. A importância do empreendedorismo em geral reside, entre outras razões, na sua força de revitalização do tecido económico, na capacidade de criação de novos postos de trabalho e de aparecimento de novas profissões, na difusão e geração de inovação, no aparecimento de estilos de direcção mais inovadores e dinâmicos, e na criação de riqueza e desenvolvimento das regiões.

Na sua origem, o termo empreendedorismo, estava associado à ideia de criação de valor e produtividade, no sentido de optimização de recursos e de eficiência económica, ou seja, criação de negócios e empresas (Dees, 1998). A palavra provém do termo francês *entrepreneur* referindo-se a alguém que “empreende” um projecto ou uma actividade significativa.

Segundo um dos nomes incontornáveis nas questões associadas ao empreendedorismo, Joseph Schumpeter (1934), um empreendedor é uma pessoa capaz de converter uma ideia nova numa inovação de sucesso. O empreendedorismo provoca "destruição criativa" em relação ao mercado e serviços, criando ao mesmo tempo novos produtos e novos modelos de negócio. Neste sentido, a “destruição criativa” é largamente responsável pelo dinamismo de negócios e do crescimento económico. Assim, para Joseph Schumpeter, os indivíduos empreendedores eram os que criavam formas inovadoras de produção, explorando várias vias, com a função de reformar ou revolucionar o padrão da produção através da exploração de uma invenção ou de uma possibilidade tecnológica ainda não experimentada, para produzir um novo produto, ou a produção de um já existente, mas de outra forma, bem como para procurar a abertura de novas fontes de abastecimento de matérias ou de um novo mercado para os produtos.

Os empreendedores podem ser, assim, identificados, entre outras características, como líderes, pessoas motivadas para a acção, pessoas pragmáticas, pessoas criativas e que

aproveitam as oportunidades, pessoas optimistas no seu processo de decisão, pessoas que enfrentam corajosamente os obstáculos, correndo riscos com coragem e audácia, ou seja, este termo servia para identificar os indivíduos mais arrojados que estimulavam o progresso económico ou descobriam novas e melhores formas de fazerem as coisas (Quintão, 2004). Nesta ordem de ideias, empreender significa criar, intentar, decidir-se e, pode entender-se, na perspectiva de José Portela et al. (2008), numa acepção dupla: decidir levar a cabo uma tarefa ou acção, ou seja, planear, propor-se a algo; ou, levar a cabo ou a efeito qualquer acção ou empreendimento, isto é, fazer algo.

O termo *Entrepreneurship*, refere-se, normalmente, à criação de novas empresas ou organizações³, podendo ainda referir-se a uma empresa individual para ganho pessoal (pequenas e médias empresas, empresas familiares); ou, uma actividade comunitária para benefício público (Veciana 1995; Laville et al., 2000; Defourny, 2001).

Com Peter Drucker (1985), nos anos oitenta do século passado, reforça-se a ideia de “oportunidade” como central para o empreendedorismo. Assim, para ele, os empreendedores não têm que provocar mudanças, mas têm de explorar as oportunidades que são criadas pela mudança. O empreendedor está sempre à procura da mudança, através da introdução de inovações de processos, de produtos, de mercados; reage à mudança e explora-a como uma oportunidade; tem uma atitude mental que vê as oportunidades criadas pela mudança em vez de ver os problemas. Atente-se, no entanto, que nem todas as novas organizações são empreendedoras (Dees, 1998), pois, mais do que serem novas enquanto tal, têm de ter subjacentes novas atitudes.

Howard Stevenson, por sua vez, propôs que o cerne da gestão empreendedora fosse identificado como a procura da oportunidade sem ter em conta os recursos disponíveis no momento, ou seja, o empreendedor detecta e persegue a oportunidade que passa despercebida aos gestores administrativos, não deixando que os recursos iniciais limitem a sua acção. Trata-se, assim, de atitude mental e um tipo de comportamento que se pode manifestar em qualquer lado, com o aproveitamento de recursos endógenos e o conseqüente desenvolvimento de uma região (Dees, 1998). Podemos, assim, dizer que o empreendedor aparece como o fundador de novas organizações ou alguém que é capaz de arriscar na adopção de novos processos, quer por oportunidade, quer por necessidade,

³ Uma nova organização pode surgir dentro de uma organização já estabelecida. A isso chama-se *intrapreneurship* ou intra-empreendedorismo, que significa o desenvolvimento de projectos inovadores em empresas/organizações já estabelecidas, por empreendedores que operam com sucesso nessas organizações ou em parceria com outros empreendedores (Sarkar, 2007).

sustentando a sua actuação em três ideias centrais que fundamentam o empreendedorismo: criação de valor; inovação; e, capacidade de aproveitamento de oportunidades.

O conceito de empreendedorismo, há muito aplicado num contexto empresarial, tem sido aplicado, de um modo crescente, no contexto de resolução de problemas sociais. No entanto, tal resolução de problemas implica, amiúde, transformações a nível dos sistemas político, económico e social. O grande teste com que o empreendedorismo empresarial se confronta é a criação de uma organização economicamente viável e sustentável, enquanto que o teste com que o **empreendedorismo social** se confronta é a mudança nos sistemas sociais (Alvord et al., 2004).

O empreendedorismo social aparece, assim, como uma expressão bem adaptada ao nosso tempo e que combina a paixão de uma missão social com uma imagem de disciplina ligada à gestão, à inovação e à determinação que é normalmente associada aos pioneiros (Dees, 1998). Trata-se de uma área em que se combinam harmoniosamente criatividade e inovação, na perspectiva de uma mudança social que contribua para o combate à exclusão e/ou à pobreza. Podemos dizer, pois, que o empreendedorismo social, se centra nas pessoas e na resolução dos seus problemas colectivos; anda associado ao desenvolvimento de projectos promovidos por indivíduos ou comunidades; está mais voltado para a resolução de problemas da comunidade e mais preocupado com questões sociais do que económicas; e, visa alcançar um interesse geral, de bem comum, ou dar resposta a necessidades sociais não satisfeitas (Namorado, 2004; Monzon e Chaves, 2008).

Na perspectiva de José Portela et al. (2008) o empreendedorismo social pode ser observado sobre várias perspectivas: a) numa primeira visão, centra-se na finalidade social das organizações que é realizada através de actividades de carácter mercantil, tendo sempre como princípio a missão social e a resolução de problemas sociais, e podendo gerar rendimentos através de uma actuação no mercado (uma visão ao estilo americano); b) numa segunda visão, adopta também uma óptica organizacional e sublinha o carácter inovador da actividade, em que estas empresas não são inovadoras por via da sua face comercial, mas sim por proporem novas configurações organizacionais, ou novas soluções para os problemas (visão mais europeia que associa empreendedorismo à criação de empresas sociais); c) uma terceira variante do empreendedorismo social associa sustentabilidade económica e impacto de larga escala, considerando virtuosa a mistura de métodos vindos do mundo dos negócios e do campo filantrópico, que, tal como a anterior, enfatiza a inovação social, mas tendo como critério-chave, o impacto relacionado com a

missão social; d) e, uma quarta visão, em que o significado de empreendedorismo social está revestido de uma certa radicalidade, caracterizado por uma inovação sistémica de procura de novas soluções para a resolução de problemas sociais, frequentemente associadas a transformações globais⁴.

Em sentido semelhante, Alvord et al. (2004) expressam que, apesar do conceito de “empreendedorismo” ter uma longa história no sector empresarial, quando aplicado à área social, adquiriu uma variedade de significados: a) alguns, focaram o empreendedorismo social numa simbiose entre trocas comerciais e impactos sociais; b) outros, enfatizaram o empreendedorismo social como inovação com impacto social; c) outros ainda viram o empreendedorismo social como uma forma de catalizar transformações sociais, apresentando pequenas soluções para problemas iniciais mas com impactos a longo prazo.

Apesar de muitos autores (cf. Alvord et al., 2004) reconhecerem os contributos destas diferentes perspectivas, a via mais seguida é a de considerarem o empreendedorismo social como catalizador de transformação social, ou seja, como meio de criar soluções inovadoras para os problemas sociais imediatos e motivo de mobilização de ideias, capacidades, recursos e parcerias em ordem a transformações sociais sustentáveis.

São múltiplos os autores (cf. Alvord et al., 2004) que apontam três aspectos essenciais para a identificação das iniciativas de “Empreendedorismo Social”:

- 1) As *características das inovações*, nomeadamente a capacidade de desenvolvimento local em ordem à resolução de problemas; o fornecimento de recursos em ordem à resolução de problemas comuns; o desenvolvimento de acções de desenvolvimento local para lidar com os agentes mais significativos; o uso de inovações que rentabilizam os recursos existentes dos grupos mais desfavorecidos; e, o ênfase na aprendizagem sistemática, tanto dos indivíduos, como da organização;
- 2) As *características da liderança e da organização*, incluindo líderes com capacidade de trabalhar com e de construir pontes entre os *stakeholders*⁵, procurando criar alianças com outros actores em ordem à sustentabilidade das actividades operacionais; e,
- 3) Os *contributos para a transformação social*, considerando:

⁴ Neste sentido, Bill Drayton, director da Fundação Ashoka, uma organização não lucrativa dedicada a apoiar empreendedores sociais, afirma: “Os empreendedores sociais não se contentam em dar um peixe ou ensinar a pescar. Eles não descansam enquanto não tiverem revolucionado a indústria da pesca.”

⁵ Anglicismo que significa “partes interessadas”, referindo-se a todos os agentes envolvidos num determinado projecto ou actividade.

- a) as *iniciativas de desenvolvimento de capacidades* que aumentam as capacidades locais de auto ajuda e aumentam o âmbito de acção dos destinatários. Este tipo de iniciativas, alteram as normas locais, as regras, e as expectativas em ordem à transformação do contexto cultural no qual vivem grupos mais desfavorecidos;
- b) as *iniciativas de disseminação de recursos* que aumentam serviços que podem ser executados por pessoas e grupos com poucas competências. Este tipo de iniciativas proporcionam recursos de enriquecimento da produtividade individual e transformam o contexto económico;
- c) as *iniciativas de desenvolvimento* alargam a sua influência através de alianças e campanhas que influenciam as actividades dos decisores. Iniciativas desta natureza aumentam a voz dos grupos mais desfavorecidos em ordem à transformação dos seus contextos políticos e à sua capacidade para influenciar decisões chave.

Indissociável do conceito de empreendedorismo social é a figura do **empreendedor social** que é um género de empreendedor com uma missão social. Para este tipo de empreendedores, a missão social é explícita e central, afectando a sua forma de detectar as oportunidades. O impacto relacionado com a missão torna-se o critério central. Assim, para o Empreendedor Social, a criação de riqueza é apenas um meio para atingir um fim, enquanto para o empreendedor empresarial a criação de riqueza é uma forma de medir a criação de valor (Dees, 1998). Os empreendedores sociais são reformadores revolucionários com uma visão assente na missão social, têm perspectivas ousadas e levam a cabo mudanças fundamentais nas formas como as coisas são feitas no sector social. Vão directamente à causa dos problemas em vez de lidarem só com os sintomas, procurando reduzir as necessidades em vez de se limitarem a satisfazê-las. De acordo com Gregory Dees (1998), os Empreendedores Sociais desempenham o papel de agentes de mudança do sector social, combinando a prestação de contas com as noções de criação de valor, inovação, mudança, procura de oportunidade e desenvolvimento. Eles adoptam uma missão para criar e manter valor social; reconhecem e procuram obstinadamente novas oportunidades para servir essa missão; apresentam-se empenhados num processo contínuo de inovação, adaptação e aprendizagem; agem com ousadia sem estar limitados pelos recursos disponíveis no momento; e, prestam contas com transparência às clientelas que servem e em relação aos resultados obtidos.

Analisado de um outro modo, a expressão empreendedor social (Kramer, 2005) apresenta, pelo menos, três sentidos diferentes com implicações a nível da sua avaliação:

1. um sentido mais remoto do termo, chama a atenção para as organizações não lucrativas que se tornam empreendedoras a partir de iniciativas lucrativas relacionadas com a sua missão social, que pretendem gerar alguns ganhos para a organização;
2. mais recentemente, o termo tem sido aplicado a qualquer líder de uma organização não lucrativa, com carisma ou ambição de expansão da organização; e,
3. um terceiro sentido, tem a ver com uma forma pouco comum aplicada aos líderes do sector social e às organizações que criam, ou seja, são líderes que quebraram barreiras entre sector não lucrativo e sector lucrativo, defendendo que as duas formas podem implicar mudança social e permitir alcançar os seus objectivos sociais, sendo empreendedores com a ambição de criar mudança sistemática através da introdução de novas ideias e da persuasão de outros para a sua adopção.

Assim, inerente à definição de empreendedor social está a ideia de encontrar novas formas de fazer as coisas e de observar o mundo, mudando maneiras de pensar. Além disso, existe uma ambição particular nos empreendedores sociais que procura provocar mudanças a larga escala, com novas metodologias e mudanças de atitude, influenciando o desenvolvimento de um número crescente de pessoas numa perspectiva global⁶.

Perante o exposto, o empreendedor social parece ser “uma figura de caleidoscópio” (José Portela et al., 2008), pois, são múltiplas as visões e misturas possíveis. Ele é um agente económico; alguém capaz de ter arrojo; alguém capaz de gerir bem negócios e assumir riscos; alguém que detecta oportunidades e introduz inovações; alguém que explora a mudança, vendo oportunidades onde outros vêem problemas; alguém que detecta oportunidades para lá dos recursos disponíveis; alguém com um carisma singular; alguém que faz uma gestão extraordinária; alguém que funda novas organizações, quer por oportunidade, quer por necessidade; entre outros (Ferreira, 2005; Franco, 2005).

⁶ No meio da panóplia de iniciativas de Empreendedorismo Social, um grande exemplo de Empreendedorismo Social (Kramer, 2005; André e Abreu, 2006), é o desenvolvimento do microcrédito na sua capacitação dos mais pobres a partir das organizações ACCION na América latina e Grameen Bank no Bengladesh, bem localizadas inicialmente no tempo e no espaço, mas que hoje adquiriram uma dimensão global, existindo vários milhares de instituições ligadas ao microcrédito em todo o mundo que apoiam 41.6 milhões de pequenos negócios e mais de 200 milhões de pessoas. Embora quase nenhuma dessas instituições sejam relatadas pelos empreendedores sociais como fundadoras dessa realidade, todas elas introduzem variações aos contributos que foram inventados anteriormente. Eis aqui os três clássicos componentes da mudança social associados aos empreendedores sociais: um líder visionário; um período de experimentação ou aplicação da ideia em si; e, uma ideia que se espalha pelo mundo, contribuindo para o desenvolvimento de “milhões” de pessoas. Vejam-se mais exemplos afins em Bornstein, 2007.

1.2. Da inovação em geral à Inovação Social

Uma das ideias mais frequentemente associada à noção de empreendedorismo é, na tradição schumpeteriana, a **inovação**. De acordo com Schumpeter (1934), o empreendedor é um agente de mudança da economia, ou seja, é, sobretudo, um inovador.

Essa palavra “mágica” é interpretada de formas muito diferentes: alguns, pensam que a inovação consiste apenas em inventar algo diferente e novo ou de fazer as coisas de modo diferente; outros, confundem inovação e criatividade; outros ainda, entendem a inovação como exploração bem sucedida de novas ideias ou como a habilidade para aplicar soluções criativas para problemas ou oportunidades, no sentido de realçar ou enriquecer a vida das pessoas (Pinheiro, 2008). Mas em todos, ela é usada para se referir a algo de novo que é fundamentalmente diferente relativamente a produtos e serviços anteriores. Para que uma ideia, um produto ou um serviço seja inovador, tem de quebrar com a tradição, ou seja, envolve um novo paradigma marcado pela mudança de princípios sobre os quais um produto ou serviço se baseia. De facto, algumas das ideias mais inovadoras podem ser muito simples. Neste seguimento, Daniel Peraya et al. (2003) afirmam que a inovação pode ser considerada como uma mudança, que se pode aplicar a um procedimento, a uma metodologia, e a novos produtos e serviços, no sentido de desenvolver uma determinada situação. Ela não se refere, pois, apenas, ao desenvolvimento e aplicação de uma nova tecnologia, ou serviço, com carácter pioneiro, mas também à adopção dessa mesma tecnologia, ou serviço, por outra empresa, ou organização.

Um processo inovador pode assumir qualquer uma das seguintes modalidades: nova especificação tecnológica ou técnico-científica; introdução de um novo produto ou serviço; introdução de um novo método ou processo de produção; introdução de uma nova forma de organização empresarial; introdução de uma nova fonte de matéria-prima; introdução/abertura de um novo mercado; inovação Social – introdução de novos benefícios ou novas formas de interacção/inclusão social; e, geração de rendimentos, trabalho e emprego (Dinis, 2004).

De uma concepção schumpeteriana da inovação (Schumpeter, 1934), com um carácter linear, com uma sucessão de passos, de carácter mais ou menos mecanicista, que abrange a Investigação e Desenvolvimento, uma invenção e, uma consequente inovação, tem-se passado a uma concepção que preconiza modelos de inovação “interactivos” e “sistémicos” marcados por um carácter “processual” (Freire, 2000; Hernández, 1996), no

qual a disseminação de práticas inovadoras e sua adopção em diferentes contextos assume um papel fundamental.

Esta visão abrangente inclui também diferentes níveis de análise: *individual*, que se centra sobre as características e comportamentos individuais do empresário que afectam/revelam a inovação; *organizacional*, que incide sobre os esforços/processos internos da organização para promover a inovação; *social*, que incide sobre os factores externos que promovem a inovação numa industria, região ou país; entre outros.

Assim, de uma visão estritamente tecnicista e economicista ligada ao desenvolvimento de novas tecnologias e que durante muito tempo dominou o pensamento académico e político, evoluiu no sentido de incorporar uma visão mais sistémica que inclui, necessariamente, a componente sociocultural (Dinis, 2004). Actualmente, a noção de inovação é, pois, bastante mais ampla, não só porque inclui outras dimensões de inovação, como, também porque admite processos incrementais de mudança. A inovação, na perspectiva actual, não se reduz, pois, à inovação tecnológica, podendo assumir-se que a inovação é qualquer mudança em qualquer componente da vida organizacional que melhore o desempenho da organização. Trata-se de um processo aplicado a indivíduos e organizações, o qual não pode ser reduzido a uma sequência simples de estádios ou fases lineares, que vão desde a invenção de uma nova ideia à sua implementação e difusão no mercado. O processo de desenvolvimento é, em si mesmo, confuso e complexo, incluindo muitas vezes, processos de acção-reacção, no qual a comunicação é um factor fundamental para facilitar a adopção de qualquer processo de inovação.

Refira-se, ainda, que a inovação, em todas estas dimensões deve ser entendida não numa perspectiva dicotómica “existir *versus* não existir”, mas sim como um *continuum* que traduz diversos graus de inovação desde a simples adaptação de uma ideia, a inovações radicais e completamente inovadoras.

A nível da facilitação do processo de inovação, apesar de cada ser humano ter capacidade para inovar, as pessoas são também condicionadas pelo seu contexto envolvente. Assim, é possível distinguir entre estímulos internos e externos à capacidade intelectual de inovar. Os estímulos internos podem ser conseguidos pensando, reflectindo e avaliando-se de modo crítico, bem como através de livros afins que fazem parar e pensar de um modo mais crítico sobre a realidade (Jayaratna, 2008). No entanto, a maneira mais propícia para desenvolver um pensamento inovador é através da relação com os outros, especialmente com aqueles que têm pontos de vista diferentes. A verdadeira inovação,

porque envolve a mobilização e a articulação de recursos diversos dentro de uma organização ou de uma comunidade, é sempre colectiva (Pinheiro, 2008), exigindo, normalmente, um árduo trabalho para a sua concretização, procurando uma conjugação contínua entre ideias e acção com o objectivo de aprender sempre com os desafios.

Ora, também a **inovação social** exige uma mudança nas práticas e nos processos, sobretudo, no que diz respeito às relações sociais e às políticas sociais, o que implica mudanças de comportamentos e atitudes no plano pessoal e social que, muitas vezes, se tornam difíceis de operacionalizar (Ana Vale, 2008).

A própria ideia de mudança social como transformação das relações de poder está claramente associada ao processo que visa a mobilização de pessoas que são normalmente marginalizadas, no sentido de encontrar respostas para a sua inclusão e estabelecimento de relações sociais baseadas em critérios distintos dos que provocaram a sua marginalidade. Ao envolver os destinatários das intervenções sociais, como elementos integrantes no desenho das soluções que permitem a satisfação das suas necessidades, para além da capacitação directa e transferência de poder da decisão, numa partilha da responsabilidade, geram-se as condições para a ocorrência de respostas inovadoras, centradas em redes de ligações sociais, com maior potencial para a qualidade e que servem mais eficazmente as pessoas, organizações, e comunidades, contribuindo também para o desenvolvimento económico e social. A inovação social pode, assim, encontrar-se nos mais variados domínios da sociedade: económico, político, tecnológico, social, e cultural conjugando criatividade e capacidade relacional dos agentes envolvidos.

Perspectivas mais recentes, de acordo com Isabel André e Alexandre Abreu (2006), atribuem à inovação social uma natureza não mercantil, com um carácter colectivo de intervenção e que visa gerar transformações nas relações sociais. Neste sentido, é comum associar inovação social a um produto que envolve acções de inclusão social que visem a capacitação de pessoas em situação de exclusão. Como estímulo para a ocorrência de inovação social são, normalmente, referidas as adversidades que se pretendem ultrapassar, os riscos e adversidades que se visam mitigar mas também o aproveitamento de oportunidades ou a resposta a desafios. A inovação social apresenta-se como uma nova forma de pensar ou fazer algo, o que supõe uma atitude crítica e o desejo de mudar, através de uma acção intencional, deliberada e voluntária, visando sempre implicações na mudança social qualitativa, funcionando como uma alternativa, ou até como uma ruptura, perante os processos tradicionais (André e Abreu, 2006).

A inovação social acontece quando se encontram novas soluções para as necessidades sociais. Para resolver os problemas da exclusão social, da falta de qualidade de vida e da falta de participação cívica e democrática, é necessário encontrar novas soluções e reinventar as actuais para que tenham mais qualidade, mais impacto e mais eficiência (Next-Rev, Congresso Internacional de Inovação Social, 2008).

Segundo Isabel André e Alexandre Abreu (2006), inovação social apresenta-se, assim, como uma resposta nova e socialmente reconhecida que visa e gera mudança social, ligando simultaneamente três atributos: a) satisfação de necessidades humanas não satisfeitas por via do mercado; b) promoção da inclusão social; e, c) capacitação de agentes ou actores, potencial ou efectivamente sujeitos a processos de exclusão/marginalização social, desencadeando, por essa via, uma mudança, mais ou menos intensa, das relações de poder. O terceiro atributo apresentado, ao admitir que a inovação social visa e gera mudança social, contribuindo para a alteração das relações de poder, é a grande distinção relativamente aos outros processos de inovação, tecnológicos ou organizacionais, que também geram efeitos sociais.

Neste cenário, a inovação social assume uma crescente importância, no sentido em que se trata de um processo cujos resultados se tornam cada vez mais presentes à nossa volta (Mulgan, 2007). Estas evidências que vamos constatando, raramente comportam ideias completamente novas, sendo, antes, adaptações de processos, serviços e bens previamente existentes e que produzem novos efeitos. Estas novidades são depois moldadas pela experiência e a sua validação e reconhecimento torna-as aceites e bem sucedidas. Enfim, neste esforço para tentar caracterizar o conceito de inovação social, poder-se-á apresentá-lo como “actividades e serviços inovadores que são motivadas pelo objectivo de resolver uma necessidade social e que são predominantemente desenvolvidos e difundidos por organizações cujos fins primários são sociais” (Mulgan, 2007).

Assim, a incorporação dos modelos de intervenção com inovação social surge principalmente no âmbito do terceiro sector. Contudo, também pode surgir em políticas públicas ou em entidades privadas, através de iniciativas de responsabilidade social das organizações. Nos casos, por exemplo, em que a eficácia de um produto ou do processo no combate à exclusão social é institucionalmente reconhecida, a inovação social que ele originou passa a ser uma referência, levando a que seja integrada por instituições oficiais e, com o tempo, possa mesmo vir a perder as características inovadoras que o caracterizavam, passando a uma prática de rotina (André e Abreu, 2006). Para serem criativos, os meios

devem ser suficientemente flexíveis para permitir a mudança e, ao mesmo tempo, razoavelmente estruturados para não perderem a sua coerência e identidade. Os meios criativos parecem reunir três traços fundamentais: Diversidade (valorizam a diferença e a alteridade e promovem a interculturalidade); Tolerância (permitem o risco possibilitando, por essa via, a emergência da inovação); e, Participação (encorajam a mobilização, o diálogo e a negociação entre os diferentes agentes).

A “inovação social”, implica, pois, uma crescente adaptabilidade a novos cenários e contextos em ordem a dar melhores respostas a necessidades que se transformam em oportunidades e cujo desenvolvimento dependerá das capacidades dos seus promotores (Guerra, 2008). A Inovação Social implica, assim, novas soluções que respondam às necessidades e às expectativas das pessoas, das organizações e das comunidades, para uma sociedade mais criativa, solidária e justa.

A inovação social pode ser levada a cabo por pessoas, movimentos e organizações. Na esfera individual, os promotores e primeiros usuários das inovações persuadem outros para a mudança, fazendo da persistência pragmática o factor essencial de transformação de ideias promissoras em instituições reais. As características comuns aos indivíduos introdutores de inovação social são, segundo Tony Flower, um colaborador próximo de Michael Young, inovador e agente social da Grã-Bretanha do século XX: “pura persistência, um tipo de implacabilidade benigna, (...) tomando sempre o não como questão” (Mulgan, 2007).

Segundo André e Abreu (2006), a produção de inovação social depende dos recursos associados ao processo e das dinâmicas associadas à consolidação e difusão da inovação, tornando o conhecimento um elemento essencial, assim como, da presença de personalidades com cariz empreendedor e com capacidade para ultrapassar as barreiras que possam surgir, fazendo uma constante adaptação à mudança. A inovação radical nasce e cresce entre gente de mente macro em unidades micro. Há pequenas iniciativas que cada vez mais atraem o olhar de académicos e outros investigadores, por gerarem no seu seio inovações de tipo diverso: inovações e ideias de organização e gestão, de novos processos, de produtos e serviços, e de novos mercados (Portela et al 2008). O ritmo crescente da inovação e o encurtamento dos ciclos de vida das tecnologias parecem favorecer a eclosão de novos operadores com maior flexibilidade para lidar com mudanças radicais.

Mas a mudança social nem sempre é realizada por indivíduos únicos. Muitas vezes as necessidades são constatadas por grupos de indivíduos que põem no intercâmbio de

conhecimento e na influência mútua os factores aglutinadores de motivação para a realização de mudanças sociais. A consistência destes movimentos é proporcional ao grau de descontentamento dos seus constituintes face a determinadas realidades que para eles se constituem como causadoras de acção. O mais emblemático destes movimentos é o movimento ambientalista que se constituiu à volta da protecção da biodiversidade e se estendeu por várias frentes, desde o radicalismo da Greenpeace à responsabilização social das empresas petrolíferas (Mulgan, 2007)⁷.

Muitas das acções sociais que hoje tomamos como garantidas, sejam elas resultado de políticas governamentais ou de filantropia individual ou grupal, começaram por ser meras utopias que passaram por três estádios: “primeiro, (a iniciativa) é ridicularizada; depois, é fortemente contestada; e, por último, é aceite como sendo auto-legitimada” (Schopenhauer, citado por Mulgan, 2007).

Muitas organizações têm procurado estabelecer indicadores ou critérios no sentido de avaliar o carácter “social” de um dado empreendimento e do(s) seu(s) promotor(es). Podemos ver alguns contributos a este respeito em Mark R. Kramer (2005), onde, através de alguns instrumentos de avaliação se destacam indicadores como: Impacto social; Ambição e Crescimento; Empreendedorismo; Inovação; Sustentabilidade; Liderança; Escalabilidade/Replicabilidade; entre outros. Trata-se de grandes pilares que enformam as iniciativas de Empreendedorismo Social e que são referências a nível da sua conceptualização e, sobretudo, a nível da sua afirmação como resposta a problemas e a necessidades sociais.

Procurando indicadores em iniciativas mais próximas de nós, na Europa e, de um modo mais concreto, em Portugal, nos últimos anos, tem-se afirmado a este nível, a iniciativa comunitária EQUAL⁸. Os projectos EQUAL desenvolveram-se nos mais diversos âmbitos

⁷ A este nível, refiram-se, entre outros, os seguintes movimentos: a “Universidade Aberta” e os múltiplos modelos de aprendizagem à distância que surgiram por todo o mundo e que continuam a surgir; o “Comércio Justo” que surgiu no Reino Unido e nos EUA nas décadas de 40 a 80 do século passado e que está a crescer de modo global; o “Greenpeace” e muitos movimentos de activismo ecológico que transformaram o modo como os cidadãos podem ter influência directa na mudança social; o “Grameen Bank” traduzido no microcrédito que tem tido uma abrangência cada vez mais global; a “Amnistia Internacional” e o conseqüente crescimento do interesse pela defesa dos direitos humanos; a “Oxfam” e o crescimento do apoio humanitário; o “Women’s Institute”, fundado no Canadá na década de 1890 e as inúmeras organizações de mulheres associadas ao movimento feminista; o “Linux software” e outros métodos de canal aberto como a Wikipedia, os quais estão a transformar muitas actividades; o “NHS Direct” enquanto Programa de Saúde de Apoio Directo, o qual tem permitido acesso aos serviços de saúde e ao conhecimento sobre saúde a um número crescente de pessoas; e, o “Orçamento Participativo”, com diferentes modelos a partir da experiência pioneira de Porto Alegre mas que se tem alargado por todo o mundo como inovação democrática (Geoff Mulgan et al., 2007).

⁸ Trata-se de uma iniciativa comunitária que foi desenvolvida no período de programação dos Fundos Estruturais de 2000-2008, co-financiada pelo Fundo Social Europeu, com o objectivo de promover novas soluções para as necessidades sociais na área da formação e do emprego, em articulação com a Estratégia Europeia de Emprego e, em Portugal, com o Plano Nacional de Emprego e o Plano Nacional de Acção para a Inclusão. A Estratégia Europeia de Emprego enquadra-se na chamada “Agenda de Lisboa” que é uma forma de descrever os objectivos prioritários da União Europeia para o

de actuação, destacando-se as seguintes áreas de intervenção: *Empowerment*, Inclusão e Interculturalidade; Animação para o Desenvolvimento Territorial; Empreendedorismo Inclusivo; Educação para a Empregabilidade e Cidadania; Formação ao Longo da Vida e Inovação Organizacional; Responsabilidade Social das Organizações; Modernização do Sistema Prisional e Inserção da População Reclusa; Igualdade de Género, Conciliação da Vida Profissional e Social e Serviços de Proximidade. Os projectos EQUAL daí derivados, são desenvolvidos por Parcerias de Desenvolvimento constituídas por diferentes entidades - públicas, empresas, associações, Organizações Não Governamentais -, que se organizam de forma geográfica ou sectorial⁹, e têm implícitos um conjunto de princípios capazes de operar uma evolução sustentável a nível da intervenção social, a saber:

- Inovação – promoção de soluções criativas, eficazes e de qualidade para problemas a que ainda não se conseguiu dar resposta;
- Trabalho em Parceria - constituição de Parcerias de Desenvolvimento que envolvem organizações de natureza diversa e de intervenção complementar, proporcionando a construção de respostas mais eficazes e integradas;
- *Empowerment* – capacitação das pessoas como factor de participação e cidadania, adaptada às necessidades reais das pessoas, organizações e comunidades;
- Cooperação Transnacional - relação com parceiros internacionais, assumindo-se a partilha de diferentes realidades, experiências, práticas e saberes como factor de inovação e enriquecimento mútuo;
- Igualdade de Género - nova mentalidade face à igualdade de género, em que a valorização da diferença coexista com a igualdade de oportunidades, direitos e deveres entre mulheres e homens, aos diferentes níveis da sociedade; e
- Disseminação - nova atitude face à partilha e à transferência do conhecimento e das soluções inovadoras, no sentido de serem validadas por terceiros e transferidas para contextos que permitam chegar a mais utilizadores e beneficiários finais.

período de 2000-2010. Chama-se Agenda de Lisboa porque esses objectivos foram acordados no Conselho de Lisboa no ano 2000, quando os chefes de Estado e de Governo da União Europeia acordaram “fazer da União Europeia a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de sustentar mais e melhores empregos e com coesão social”. O Conselho de Gotemburgo (Suécia), que se realizou em 2001, integrou o tema da protecção ambiental na Agenda de Lisboa. No mesmo Conselho, e como parte da estratégia de atingir a coesão social, foi também acordado que a extensão da pobreza na União Europeia é inaceitável e definida uma estratégia que pretendia obter um impacto decisivo na erradicação da Pobreza. Esta foi a primeira vez que se proferiu tal afirmação numa reunião do Conselho da União Europeia o que criou as bases para a implementação da Estratégia para a Inclusão Social na União Europeia (na qual os Planos Nacionais de Acção para a Inclusão – PNAI’s - são uma pedra basilar). Esta Estratégia tem tido avanços e retrocessos, tendo sido alvo de múltiplas discussões e comunicados que levaram a uma Revisão da Agenda de Lisboa nos meados da actual década, sendo que, os objectivos propostos inicialmente, ainda estão longe da sua cabal concretização.

⁹ Ao longo dos oito anos EQUAL, foram desenvolvidas em toda a UE 3180 Parcerias de Desenvolvimento – das quais 188 em Portugal –, concebendo, testando e produzindo modelos de actuação social e combate à discriminação.

Das iniciativas no âmbito do EQUAL, que são, claramente, uma marca de empreendedorismo social e de inovação social no panorama nacional, um dos instrumentos de análise utilizados, para este trabalho, foi uma grelha de validação de produtos “EQUAL” (cf. Anexo 1), a qual merecerá uma atenção ulterior com os seus critérios de análise. Desta grelha de validação de produtos assumem especial relevância, para o trabalho que pretendemos aqui levar a cabo, quatro critérios/indicadores de análise a aplicar, entre outros, ao contexto escolar, nomeadamente:

- a) Inovação – identificação da intensidade da presença de características novas e distintivas no produto/prática; identificação do que distingue o produto/prática de outros produtos/práticas com características e finalidades semelhantes; existência de valor acrescentado em relação às respostas convencionais e desenvolvimento de novas competências;
- b) *Empowerment* – identificação em que medida os beneficiários finais e os utilizadores do produto/prática foram protagonistas na sua concepção e em que medida a sua utilização contribui para a autonomia, inserção e participação acrescidas dos grupos-alvo nos seus contextos organizacionais e sociais;
- c) Adequabilidade – identificação em que medida do produto/prática respeita a cultura, a experiência social e profissional dos beneficiários finais e das organizações e responde aos seus problemas e necessidades de inserção e de qualificação; e,
- d) Utilidade – identificação de ganhos e valor percebidos pelos beneficiários finais e utilizadores dos produtos/práticas, demonstráveis em termos de reconhecimento de competências, valor social e/ou autonomia pessoal.

Num contexto de crise económica como o que se vive actualmente, a uma escala global, a inovação social ganha ainda uma maior relevância, não só porque os atingidos pela crise são as pessoas mais vulneráveis que requerem, por isso, uma atenção mais particular para minimizar os seus efeitos, mas também porque, num contexto de escassez de recursos económicos, se exige eficiência e eficácia na utilização dos recursos disponíveis. De acordo com a gestora do Programa Equal, Ana Vale (2008) “a inovação social deve ser reconhecida como uma prioridade e um compromisso de toda a nossa sociedade porque só assim seremos capazes de criar uma cultura de inovação permanente num mundo cada vez mais complexo e em mudança rápida e constante”. Assim, o grande desafio de inovar socialmente, de modo constante e crescente, deve ser encarado, sobretudo, nos tempos em que vivemos, como uma questão estratégica, tanto para o sector público, como para o sector privado, como ainda para o terceiro sector. A começar pela organização escolar, sobre a qual nos debruçamos de seguida.

2. A ESCOLA E A INOVAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR EM PORTUGAL

2.1. Enquadramento da Escola em Portugal

A Escola em Portugal, como em qualquer país, é uma realidade determinante para o desenvolvimento dos seus destinatários/habitantes procurando, por um lado, manter a sua idiossincrasia cultural mas também, por outro lado, afirmar-se num contexto cada vez mais global, exigindo uma atenção simultaneamente local e global. A escola foi, é e será determinante enquanto dispositivo de normalização das sociedades na sua busca incessante de um crescente desenvolvimento pessoal, social, local e global.

Para percebermos esta realidade, situando-nos no caso nacional, é fundamental ter em conta, entre outros factores, a Escola enquanto organização, os modelos de gestão que lhe estão subjacentes e a importância da avaliação para a construção da autonomia. É esse caminho que nos propomos trilhar de seguida, centrando-nos, de um modo especial, no Portugal democrático inaugurado pela revolução dos Cravos do 25 de Abril de 1974.

2.1.1. Organização Escolar

O ser humano, em virtude da sua natureza e do seu carácter social, sempre sentiu a necessidade de se organizar surgindo, a esse propósito, ao longo da história, múltiplas formas de organização. As escolas, os hospitais, as empresas, entre outras, são exemplos de formas de organização social, de carácter dinâmico, onde se afirmam pessoas e situações como contributos para uma certa harmonia e coesão social. Neste contexto, a escola enquanto organização reveste-se de suma importância enquanto organização específica de educação formal, visando proporcionar de uma forma sistemática e sequencial a instrução (transmissão e produção de conhecimentos e de técnicas), a socialização (transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes), e a estimulação (desenvolvimento integral) das gerações mais jovens assumindo finalidades de ordem cultural, socializadora, produtiva, personalizadora e igualizadora (Alves, 1995).

João Formosinho (1986), um dos maiores pensadores da Escola em Portugal, aponta quatro grandes características que definem a escola como organização: sistematicidade; sequencialidade; contacto pessoal directo; e, contacto prolongado. Estas características enformam uma organização complexa onde se afirmam saberes, num tempo e num espaço

determinados. Tendo em conta as características apontadas, podemos dizer que o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, entre grupos com interesses distintos.

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

a) A *estrutura física da escola*, onde se tem em conta a dimensão da escola, os recursos materiais, o número de turmas, o edifício escolar, a organização dos espaços, etc.;

b) A *estrutura administrativa da escola*, onde se enquadra a gestão, a direcção, o controlo, a inspecção, a tomada de decisão, o pessoal docente, o pessoal auxiliar, a participação das comunidades, a relação com as autoridades centrais e locais, etc.; e,

c) A *estrutura social da escola*, que diz respeito à relação entre alunos, professores e funcionários, à responsabilização e participação dos pais, à democracia interna, à cultura organizacional da escola, ao clima social, etc..

Por outro lado, quando nos queremos debruçar sobre a organização escolar, devemos considerar: as diferentes correntes ideológicas implícitas em vários discursos político-educativos; os movimentos sociais, com acção directa no foro do ensino escolar (associativismo estudantil e a movimentação reivindicativa dos professores); a agitação social e política; a estratificação social, e os níveis culturais da população; a sua distribuição pelo espaço nacional (urbano/rural; litoral/interior) e os movimentos migratórios (Tripa, 1994).

Neste processo organizacional, se tivermos em conta uma perspectiva histórica, podemos apontar, em traços gerais, várias fases que a foram moldando até chegar aos nossos dias. De acordo com António Nóvoa (1999), até aos anos 50, a componente central da intervenção educativa era o indivíduo-aluno na sua tripla dimensão (cognitiva, afectiva e motora), em que o discurso pedagógico concedia uma atenção privilegiada às metodologias de ensino; nos anos 50/60, acentua-se a importância das interações no processo educativo, conduzindo às pedagogias não directivas, em que se valorizam as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares, pois, o que interessa aprender numa escola é a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação, dando-se grande relevo às técnicas de animação e de expressão; nos anos 60/70 irrompe a crítica às instituições escolares existentes, a pedagogia projecta-se para fora dos muros da escola, os papéis dos professores diversificam-se, afirmando-se uma pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, com o recurso a metodologias de

análise política e de intervenção social; nos anos 70/80, dá-se um incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino, em que a investigação educacional desenvolve a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por “processo-produto” sendo que o enfoque pedagógico volta a centrar-se na turma-sala de aula; nos anos 80/90, assiste-se ao esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola-organização, dando-se uma importância acrescida a metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.). Ao longo dos tempos, a escola sofreu, pois, uma forte influência do meio em que está inserida, sendo utilizada para veicular ideias, sem nunca deixar de dar o seu contributo para a inovação de um contexto que precisasse de se renovar (Tripa, 1994). No entanto, saliente-se que, em tal processo, desempenha um papel fundamental o sistema político com implicações directas no sistema educativo, através das suas determinações legais.

Estamos, pois, perante um complexo empreendimento humano, marcado pela história, pela política e pela cultura. Por um lado, trata-se de uma organização que, como qualquer outra, comporta um conjunto de pessoas e entidades que, mediante a divisão funcional, a coordenação, a divisão de responsabilidades, perseguem a realização de uma missão, objectivos e metas específicas (Brás, 2008).

Dado o seu carácter marcante para uma grande quantidade de escolas, com repercussões ainda nos nossos dias, será útil ter em conta o movimento das “escolas eficazes”, que surge nos finais dos anos sessenta/inícios dos anos setenta, e cuja evolução se afirma como determinante para o reconhecimento do estabelecimento de ensino como um novo objecto científico marcado por uma busca da “eficácia” no que diz respeito à produção de resultados educativos (Lima, 2008). Neste contexto, pese embora as vulnerabilidades e as potencialidades do Movimento das Escolas Eficazes¹⁰, um dos maiores contributos do esforço de criação de escolas eficazes, com relevância para o trabalho que temos entre mãos, é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os

¹⁰ A nível de potencialidades, o impacto prático deste movimento é especialmente notório a três níveis: a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária; a avaliação externa das escolas; e, as iniciativas de melhoria e de auto-avaliação destas instituições (Lima, 2008, pp. 271-353). Por sua vez, as suas vulnerabilidades residem em indicadores como: visão estreita sobre que aprendizagens e experiências escolares são relevantes, o que resulta num certo menosprezo pelas responsabilidades sociais das escolas; adopção de uma posição metodológica ortodoxa; menosprezo da importância dos contextos onde as escolas se inserem; propensão a manipulações políticas; concentração mais nos resultados descurando os processos, entre outras (Lima, 2008, pp. 355- 418).

dispositivos de parceria ao nível local. Vejamos, no quadro seguinte, algumas das características das chamadas “escolas eficazes”:

Quadro 1. Escolas Eficazes

| Indicador | Descrição |
|----------------------------------|---|
| <u>Autonomia da escola</u> | Dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos; Responsabilização dos actores sociais e profissionais; Aproximação do centro de decisão da realidade escolar; Contributo para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio. |
| <u>Liderança organizacional</u> | Factor de promoção de estratégias concertadas de actuação em projectos de trabalho; Implica participação colegial que envolva a comunidade educativa. |
| <u>Articulação curricular</u> | Exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos; Defende a opção por modalidades de avaliação formativa. |
| <u>Optimização do tempo</u> | Privilegia a optimização do tempo disponível, respeitando os ritmos próprios de cada indivíduo. |
| <u>Estabilidade profissional</u> | Clima de segurança e de continuidade, conjugado com margens de mobilidade como factor de incentivo e inovação. |
| <u>Formação de pessoal</u> | Articulada com o Projecto Educativo da escola; Formação-acção e investigação-acção que dêem um contributo efectivo para a melhoria das escolas. |
| <u>Participação dos pais</u> | Grupo interveniente no processo educativo através de apoio activo e participação em decisões; os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino. |
| <u>Reconhecimento público</u> | Cada membro da escola deve procurar a identificação com um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar. |
| <u>Apoio das autoridades</u> | Ao nível material e económico e também na perspectiva de aconselhamento ou consultoria; As autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (a posteriori) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (a priori). |

Elaboração própria, com base em António Nóvoa, 1999.

Assim, com o 25 de Abril de 1974, a ideia de participação democrática afirma-se de um modo crescente reflectindo-se nos discursos políticos, em diplomas legais e em atitudes afins, com implicações organizacionais que afectam também a realidade escolar. De um modo especial, a partir da Reforma Educativa desencadeada em 1986 pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o debate político e social, a produção documental, bibliográfica e científica e as próprias medidas legislativas, contribuiram para colocar a problemática da autonomia da escola no centro da agenda educacional das décadas de 80 e 90 do século XX, até à actualidade (Formosinho et al., 2000).

2.1.2. Modelos de administração e gestão escolar

A Escola enquanto organização está sujeita a processos de gestão de acordo com o(s) modelo(s) adoptados pela mesma, os quais são determinantes para o desenvolvimento da organização escolar. De acordo com Licínio Lima (1999), um modelo de gestão é uma forma ideal, uma forma de estruturação, um conjunto articulado de preceitos legais, uma hierarquia, um conjunto estruturado de princípios e regras, uma forma de gerir racionalmente, uma forma de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos. A partir daqui, podemos identificar na literatura múltiplas tipologias de modelos de gestão escolares, com características específicas a nível organizacional e estrutural; a nível de processos e práticas de direcção e gestão; e, a nível de ligações com o contexto envolvente.

Vejamos, no quadro que se segue, alguns desses modelos de gestão, algumas das suas características e autores que mais se evidenciaram na sua teorização e operacionalização e que nos ajudam a compreender alguns dos modelos de gestão das escolas portuguesas.

Quadro 2. Modelos de gestão

| Autor | Modelos de Gestão | Características |
|------------------------------------|----------------------------------|---|
| Bush cit. por Sarmento (1996) | Modelo formal ou burocrático | Práticas de direcção e gestão de carácter fortemente normativo e hierárquico; Processo de decisão de natureza racional |
| | Modelo colegial ou democrático | Organizações educativas de modo profissional; Práticas de direcção e de gestão inspiradas em colégios, assentes na democracia directa e participativa |
| | Modelo político | Centralidade das problemáticas do conflito e do controlo e luta pelo poder; Práticas de negociação, compromisso, aliança ou luta |
| | Modelo subjectivo | Primado dos indivíduos e das suas interpretações, bem como dos processos interactivos, de comportamento e de significação diferenciada |
| | Modelo da ambiguidade | Indefinição dos objectivos; Variedade de processos; Desarticulação ou flexibilidade das estruturas; Disseminação do poder e da autonomia. |
| Glatter cit. por Sarmento (1996) | Modelo organização burocrática | Imagem racional ou da escola como organização burocrática |
| | Modelo de organização de staff | Imagem profissional ou colegial da escola como organização de staff |
| | Modelo de gestão de conflitos | Imagem política da escola como espaço conflitual |
| | Modelo de cultura organizacional | Imagem cultural da escola como espaço de acção simbólica |
| Ellstrom, cit. por Sarmento (1996) | Modelo “verdadeiro” | Eficácia e racionalidade |
| | Modelo político | Predomínio do poder, luta e conflito |
| | Modelo sistémico | Confiança intra-organizacional |
| | Modelo anárquico | Falta de articulação entre fins e meios |

Modelos de gestão (continuação)

| Autor | Modelos de Gestão | Características |
|--------------------|-------------------------------|--|
| W. Tyler (1991) | Modelos de ligação articulada | Baixa força de ligação entre os elementos da estrutura formal e Alta força de ligação entre os elementos formais e informais (“anarquia organizada”) |
| | Modelo da organização formal | Alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais (“sistema racionalizado”) |
| | Modelos interpretativos | Baixa força de ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais (“lugar de interacção”) |
| | Modelos estruturalistas | Alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e Baixa força de ligação entre os elementos formais e informais (“sistema de códigos”) |
| L.Lima (1992) | Modelo político | Objectivos em conflito e tecnologia clara |
| | Modelo racional | Objectivos claros e consensuais e tecnologia clara |
| | Modelo anárquico | Objectivos em conflito e tecnologia ambígua |
| | Modelo sistema social | Objectivos consensuais e tecnologia ambígua |

Elaboração própria, com base nos autores referidos.

Cada um dos modelos apresentados reflecte a interpretação dos diversos autores sobre a gestão escolar. Da apresentação elaborada, podemos referir dois grandes tipos de organizações escolares: escolas com uma certa “anarquia organizada”, com uma forte especialização do trabalho e onde tende a dominar a informalidade; e, escolas marcadas pela “burocracia”, com uma forte racionalidade, de carácter normativo.

Nas escolas portuguesas, assistimos á afirmação de alguns destes modelos, ganhando um maior relevo os modelos implementados no Portugal Democrático, ou seja, durante a transição para a Democracia e após a Revolução dos Cravos do dia 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias (para um conhecimento de toda a evolução legislativa afim do período em causa, veja-se o Anexo 2).

Assim, na primeira metade da *década de setenta* afirma-se o modelo “Democracia e Participação” instituído pela Lei 5/73, também conhecida por “Reforma Veiga Simão”; com a Revolução dos Cravos, afirma-se o “Modelo da Gestão Democrática das Escolas”, através do Decreto-Lei n.º 679-A/76, de 23 de Outubro. Nos anos setenta, vive-se, pois, uma fase de Normalização Democrática marcada pelas ideias de democracia e Participação onde, a um primeiro momento pós-revolucionário de uma certa “autogestão” das organizações se segue um retorno da centralização concentrada. Nesta fase, a Constituição da República Portuguesa (1976) determina as principais leis que são emanadas.

Na *década de oitenta* afirma-se o “Modelo de Democracia Representativa e Participativa para a Autonomia” em que se reforça a participação dos pais e encarregados de educação, bem como os poderes e funções do Conselho Pedagógico e dos órgãos intermédios (Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, revogado pelo Decreto-Lei 43/89,

de 3 de Fevereiro, conhecido como o Decreto da Autonomia das Escolas - Regime Jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos de ensino do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário). Nos anos oitenta, vive-se, pois, uma fase de Descentralização, de retórica descentralizadora e de práticas de centralização desconcentrada marcada pelas ideias de Democracia Representativa e de Democracia Participada onde se afirma uma direcção (democrática) e uma gestão (profissional). Nesta fase, destaca-se ainda a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Na *década de noventa* implementa-se a “Autonomia e a Contratualização”, com a experimentação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio e, mais tarde, com a aplicação generalizada do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Nos anos noventa, vive-se, pois, uma fase de territorialização das políticas educativas, com estratégias locais relativas à Educação, marcada pelas ideias de autonomia e contratualização.

Na *última década* assistimos, a uma fase de reforço da autonomia das escolas marcada pelas ideias de regulação e estruturação das mesmas. Após uma década de institucionalização da autonomia, começam a celebrar-se os primeiros contratos de autonomia das escolas, no ano lectivo 2007/2008, de acordo com a Portaria 1260/2007, de 26 de Setembro, ressurgindo, de um modo mais premente, as questões relativas à administração/gestão das organizações escolares. Assim, a autonomia surge ligada à constituição de organizações pós-burocráticas, com o reforço da participação dos diferentes actores educativos, com o desenvolvimento de novos tipos de liderança, com a definição de projectos educativos no quadro das relações contratuais com a administração local (Barroso, 2000). Nesta linha, a implementação e afirmação da descentralização educativa requer o desenvolvimento de parcerias entre os agentes locais (Brás, 2008), procurando envolver, sobretudo, aquelas instituições que têm mais responsabilidades na prossecução do processo educativo em contexto escolar e empenhadas no desenvolvimento local. Como tal, apesar do centro do acto educativo ser o aluno, são múltiplos os agentes educativos que não podem ser descurados e que a escola actual tem procurado afirmar de modo coordenado, ou seja, professores, auxiliares de acção educativa, pais e encarregados de educação, representantes da comunidade, tanto a nível político como associativo. A este propósito, e no seguimento da legislação anterior, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos

públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário onde se define o chamado “Conselho Geral Escolar” como um órgão colegial de direcção estratégica dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, que pretende reforçar a participação das famílias e da comunidade nos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes, e reforçar a autonomia das escolas. Este órgão é, de alguma forma, o substituto da Assembleia de Escola (Decreto-Lei 115 A/98), agora com poderes alargados, sendo-lhe atribuída capacidade para eleger e destituir o director da escola, aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Como órgão colegial de direcção, o Conselho Geral é composto por representantes do pessoal docente, pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. Em face das alterações introduzidas com este novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, foi constituído, em grande parte das escolas públicas do país, o Conselho Geral transitório, até ao final do ano lectivo 2008/2009, com a especial missão de preparar a transição para o novo modelo de gestão e administração, em ordem a uma nova direcção, a um novo projecto educativo, a um novo regulamento interno, entre outros.

Nestes normativos legais, correspondentes a outros tantos modelos, percorre-se, de um modo geral, um caminho de mudança de uma administração educativa centralizada e distante para uma administração e gestão escolar local, onde se pretende afirmar, de um modo crescente, a autonomia, a participação e, enfim, a democracia escolares. Este desiderato aplicado a um sistema dinâmico como é o caso da escola não é fácil de levar a cabo, pelo que um olhar mais atento sobre as questões escolares pode reflectir essa distância entre a teoria e a prática. Seja como for, qualquer mudança a nível do sistema educativo e que mereça o título de verdadeira mudança, tem de contar com o envolvimento de todos os actores escolares em prol de uma nova cultura organizacional. Este conceito de cultura organizacional foi transposto para a área da educação na década de setenta, referindo-se ao conjunto de crenças e valores sobre o funcionamento da escola e sobre as relações interpessoais no seu interior (Sarmiento, 1996). Esse conjunto funcional permite que se considerem as organizações como formas estruturadas de interacção humana, sendo, pois, determinantes na sua configuração e no seu funcionamento, os tipos de relação que se estabelecem no seu seio.

2.1.3. A questão da autonomia escolar

A compreensão das políticas e da administração e gestão da educação em Portugal deverá passar, pois, pela análise da problemática da autonomia das escolas em articulação com os conceitos de descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, contratos de autonomia, entre outros, com o objectivo de, através de uma participação cada vez mais alargada, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e a eficácia dos seus resultados (Oliveira, 2008). No entanto, vai-se constatando que, o reforço dos poderes da administração central permanece em forte oposição às promessas de descentralização e de autonomia para as escolas. Trata-se, deste modo, de um campo marcado por tensões entre centralização e descentralização, entre orientações, decisões e acções, entre discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas governantes e escolas governadas (Lima, 2006).

Pese embora uma certa tendência formal descentralizadora da escola no pós 25 de Abril, a escola, em Portugal, tem sido marcada por uma cultura de défice de autonomia (Vicente, 2004), dirigida por uma administração centralizada e submetida a uma organização hierárquica piramidal em que no topo se encontra a administração central; no nível intermédio se encontra a direcção; e, na base, se encontram os outros agentes escolares, baseada no modelo burocrático, normativo e de procedimentos. Este modelo promove uma “Escola de Qualidade Mínima Garantida” (Vicente, 2004), ficando muito aquém do desejável, verificando-se, na escola portuguesa, um atraso estrutural, que ainda não a permite ombrear com os padrões internacionais de qualidade, como o atestam os Relatórios Pisa (GAVE, 2004; 2007), situação que implica mudanças profundas para contrariar tais indicadores.

A realidade tem manifestado que não basta “regulamentar” a autonomia mas é preciso criar condições para a sua efectiva afirmação. Neste sentido, foram elaborados alguns estudos relativos á descentralização, participação, autonomia, direcção democrática, gestão profissional, entre outros (cf. Formosinho et al., 2000) que marcaram, sobretudo, a última década, nesta tentativa de concretizar, efectivamente, a ideia de autonomia.

A concessão de níveis superiores de autonomia às escolas e a dimensão participativa da comunidade educativa (Brás, 2008), levanta a questão de saber que tipo(s) de órgãos vão exercer as competências transferidas e que modelo(s) de gestão escolar serão aceites e

reconhecidos pelas instâncias próprias reguladoras e com controlo da autonomia contratualizada, qual processo em aberto que desafia todos os agentes educativos.

Dito de outra forma, a administração e gestão das escolas deve perseguir, de um modo crescente, á semelhança de múltiplas outras organizações, uma gestão estratégica¹¹. De acordo com C. Estêvão (1998), a gestão estratégica nas instituições de ensino é oportuna de se considerar e abarca um leque complexo de responsabilidades e tarefas, obrigando-as a:

- Definir a sua “ambição estratégica” a fim de investir no esforço de todos para a produção de um diferencial organizacional;
- Distinguir possíveis áreas em que a instituição educativa pode adquirir vantagem competitiva face a outras instituições;
- Reelaborar a estrutura organizacional, facilitando a consecução das actividades segundo uma organização mais flexível através de equipas pluridisciplinares ou de grupos autónomos;
- Envolver todos os actores na construção do futuro;
- Favorecer os actores em diferentes áreas, propiciando condições para o exercício de um pensamento criativo; entre outras.

A atenção a tais responsabilidades e tarefas por parte da organização escolar implica que as escolas não estejam sujeitas, como tem acontecido, a constantes mudanças das políticas educativas nacionais, numa atitude de mera reacção ás contingências da sua implementação. Pelo contrário, tal exige uma ampla margem de autonomia para actuar proactivamente, desafiando os processos tradicionais de gestão em favor de um modelo normativo mais interveniente e desafiador da ordem estabelecida. Além disso, implica que as próprias políticas estatais estimulem este processo oferecendo quadros legais amplos e apoios efectivos e desafiadores à construção de identidades organizacionais diferenciadas (Estêvão, 1998). Assim, a ansiada autonomia, mais do que decretada, há-de ser conquistada, de uma forma proactiva e participativa, pelos diferentes actores educativos, potenciando a criatividade e a inovação através da acção e interacção dos mesmos.

Um olhar superficial sobre a realidade escolar envolvente reflecte uma certa distância entre as responsabilidades e tarefas apontadas e o contexto escolar actual. No entanto,

¹¹ Segundo C. V. Estêvão (1998), a gestão estratégica consiste num processo contínuo de decisão que determina a quantidade de performance da organização tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização. Segundo o mesmo autor, a gestão estratégica relaciona-se com o planeamento estratégico, com as necessidades de recursos, com a estrutura e processo organizacionais, com o controlo estratégico, e ainda com o estabelecimento de valores, princípios de acção e objectivos, procurando responder a questões como - Onde chegar? Que iniciativas são necessárias? Como lá chegar? Onde concentrar esforços? -, num processo global que visa a eficiência e a eficácia.

talvez se possam perscrutar alguns caminhos que se procuram percorrer como tentativas de aproximação a uma gestão que mereça o epíteto de “estratégica”. Um dos redutos onde se podem ver melhor tais tentativas, são os projectos educativos de escola. Nos sistemas educativos de tradição centralizadora como Espanha, França, Portugal, entre outros, os projectos de escola podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo, levando à prática o conceito de autonomia relativa do estabelecimento de ensino (Nóvoa, 1999). Será sobre essa realidade que nos iremos debruçar no sentido de compreender as suas especificidades, conducentes, nos respectivos territórios, ao sucesso educativo e ao desenvolvimento.

Neste processo de “autonomização” das escolas, nos últimos anos, assume uma grande relevância a questão da avaliação, protagonizada, a nível da sua discussão, sobretudo, na última década, tanto pelo XV e XVI Governos Constitucionais, de coligação Partido Social Democrata e Centro Democrático Social, como pelo actual ministério do XVII Governo constitucional que se encontra em funções desde Março de 2005.

As tendências actuais de descentralização do ensino trazem para a ribalta a questão da avaliação das escolas e dos seus projectos educativos. Ora, a avaliação das escolas só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola (Nóvoa, 1999). Neste sentido, rejeitam-se os modelos de avaliação-sanção ou de avaliação-julgamento, privilegiando-se, numa perspectiva próxima da investigação-acção, as dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação.

A este propósito, o actual governo criou um Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas¹² com o objectivo de estudar e propor um modelo para a avaliação externa, articulando-a com o processo de auto-avaliação das escolas, bem como criar condições para o desenvolvimento sustentado da autonomia das mesmas. De acordo com o Relatório de Actividades deste grupo de Trabalho da Inspeção Geral da Educação, datado de 2006, a escola enquanto organização local de ensino/aprendizagem, a nível das suas opções, estratégias, organização e gestão, orienta-se pelas políticas do Ministério da Educação e presta-lhe contas a nível da produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema educativo e de cada escola.

Para tal, a escola procede a uma auto-avaliação onde se consideram os seguintes aspectos: caracterização da escola e resultados dos alunos; pontos fortes e pontos fracos;

¹² Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e do Ministério da Educação.

prioridades; planeamento, realização e monitorização das actividades; e, constrangimentos e desafios da escola, propondo ao Ministério da Educação as estratégias de melhoria a implementar em ordem a alcançar os objectivos previstos. A avaliação interna tem como motivação principal o acompanhamento dos projectos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional, sendo a análise da produção de conhecimentos da responsabilidade dos professores/outros técnicos através de processos de formação contínua ou investigação; e, as práticas institucionais, da responsabilidade da direcção ou grupos de gestão, através de dispositivos de regulação e inovação ou acompanhamento do projecto da escola.

Além disso, procede-se a uma avaliação externa que visa fomentar nas escolas uma interpretação sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; e, contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação. A avaliação externa é normalmente decidida por razões de ordem institucional que se prendem com necessidades de controlo organizacional ao nível do sistema de ensino, sendo a produção de conhecimentos da responsabilidade de investigadores científicos (olhar exterior), através de projectos de investigação, e as práticas institucionais, da responsabilidade da administração regional ou central, através de acções de inspecção ou de controlo, com a intenção de proceder à análise das práticas institucionais e a eventuais mudanças a introduzir. Com a avaliação externa, as escolas e o Ministério da Educação são informados dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos, obtendo, para estes últimos, soluções, em ordem à sua superação.

O quadro de referência de avaliação externa privilegia cinco grandes domínios: 1) Resultados (sucesso académico; valorização dos saberes e da aprendizagem; comportamento e disciplina; e, participação e desenvolvimento cívico); 2) Prestação do serviço educativo (articulação e sequencialidade; diferenciação e apoios; abrangência do currículo; oportunidades de aprendizagem; equidade e justiça; articulação com as famílias; e, valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar); 3) A organização e a gestão escolares (concepção; planeamento e desenvolvimento da actividade; gestão dos recursos humanos; qualidade e acessibilidade dos recursos; e, ligação às famílias); 4) Liderança (visão e estratégia; motivação e empenho; abertura á inovação; parcerias; protocolos; e, projectos); e, 5) Capacidade de auto-regulação e progresso da escola (auto-avaliação; e, sustentabilidade do progresso).

O processo piloto de avaliação externa das escolas¹³ fez com que, no dia 10 de Setembro de 2007, 22 dos estabelecimentos de ensino aderentes, assinassem os seus contratos de autonomia com o Ministério da Educação passando tais estabelecimentos de ensino a dispor de um instrumento de gestão essencial para criar condições para prestar um melhor serviço público de educação, tendo em vista o combate ao insucesso e ao abandono escolares, ao mesmo tempo que confere um maior poder de decisão às respectivas escolas, nos domínios pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional¹⁴. O mesmo grupo de trabalho de avaliação das escolas lançou uma segunda fase de avaliação externa, em 2007, com o objectivo último da generalização da avaliação externa a todos os estabelecimentos de ensino, enquanto condição essencial para o reforço da autonomia das escolas. Ao mesmo tempo, preparou um documento¹⁵ no qual apresenta um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação das escolas, que se apresenta como fundamental para a preparação da respectiva avaliação externa.

A autonomia da escola advém-lhe, assim, de um contrato de autonomia a celebrar com o Ministério da Educação que, de acordo com a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, lhe impõe, cumulativamente, as seguintes condições: adopção, por parte da escola, de dispositivos e práticas de auto-avaliação; avaliação da escola no âmbito do programa de Avaliação Externa das Escolas; e, a aprovação, pela Assembleia de Escola e validação da respectiva Direcção Regional de Educação, de um plano de desenvolvimento da autonomia que procure melhorar o serviço público de educação e potenciar os recursos da escola. Os estabelecimentos de ensino que não seguirem estas condições considera-se que têm uma autonomia aparente. Procurando reforçar estes contratos de autonomia, o Ministério da Educação decidiu alterar o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, através da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o qual, para além do que estava em vigor, pretende reforçar a participação das famílias e da comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes, e reforçar a autonomia das escolas.

Todo este carácter legislador do governo tem sido interpretado, por muitos professores e estudiosos da educação com uma certa desconfiança nas escolas. Por exemplo, Afonso,

¹³ Este processo começou pelo envio de um convite a todas as escolas, por parte do Ministério da Educação. Foram recebidas 120 respostas de escolas e agrupamentos, dos quais o grupo de trabalho seleccionou 24 (Direcção Regional de Educação do Norte: 8; Direcção Regional de Educação do Centro: 5; Direcção Regional de Educação de Lisboa: 7; Direcção Regional de Educação do Alentejo: 2; e, Direcção Regional de Educação do Algarve: 2).

¹⁴ Cf. Portal do Ministério da Educação.

¹⁵ Cf. Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas, da Inspeção Geral da Educação, 2007.

cit. por Oliveira (2008) entende que se deve limitar o enquadramento legal ao mínimo indispensável, alargando a margem de auto-organização das escolas como forma de assegurar condições de efectiva capacidade de direcção e de gestão por parte dos respectivos órgãos. A formatação institucional excessiva da organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, expressa na lei, têm constituído factor de ineficácia e de inibição da emergência de lideranças escolares de elevado potencial de inovação e criatividade. O mesmo autor, cit. por Oliveira (2008) refere ainda que devem ser consideradas e modificadas algumas soluções concretas adoptadas neste diploma mais recente, como por exemplo, os dispositivos para o recrutamento do director, a previsão da participação de representantes de alunos e encarregados de educação no conselho pedagógico e a consideração do papel das autarquias locais que, na sua perspectiva, apresenta algumas soluções geradoras de ambiguidades que em nada favorecem a necessária transparência do processo em causa.

Neste cenário, é importante que os dispositivos de avaliação, segundo António Nóvoa (1999), respondam eficazmente a quatro funções: 1) Operatória - orientada para a acção e a tomada de decisões, revestindo-se de uma importância estratégica para o aperfeiçoamento das escolas; 2) Permanente - funcionando ao longo do desenvolvimento do projecto de escola, e não apenas no final, o que implica a montagem de dispositivos simples e eficazes de acompanhamento e regulação; 3) Participativa - associando o conjunto dos actores às práticas de avaliação, de forma a facilitar a devolução dos resultados aos actores e a permitir a confrontação entre grupos com interesses distintos; e, 4) Formativa - criando as condições para uma aprendizagem mútua entre os actores educativos, através do diálogo e da tomada de consciência individual e colectiva.

A avaliação das escolas deve, pois, basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projectos, e não apenas um balanço posterior, respeitando critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade. Neste sentido, é importante aproveitar as tendências que apontam no sentido da construção de projectos educativos para criar hábitos de avaliação institucional nas escolas, capazes de conduzir à implementação e desenvolvimento de inovações educacionais. Tal facto implica, sobretudo, a criação de condições para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança, postura que exige um processo de permanente reelaboração e de auto-renovação (Nóvoa, 1999).

Enfim, as mudanças que se perspectivam na escola, sobretudo, através dos prismas da avaliação e da autonomia, têm a dimensão de alteração de paradigma (Oliveira, 2008), o que significa que o que está em causa é uma mudança cultural, abrangendo múltiplos aspectos: a) o modelo organizacional, no que respeita à administração e gestão; b) as finalidades da educação escolar, isto é, intenções assumidas e formuladas pelas instâncias de decisão política sobre o que a escola deve prosseguir; c) as relações de poder no seu interior; e, d) a forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem.

Tal processo, pelo seu carácter de novidade e pelas ambiguidades geradas pelos inúmeros decretos legais que lhe estão subjacentes, teria todo o interesse em enveredar por aquilo que João Barroso, já em 1997, defendia como “autonomia construída” que deveria ter a primazia sobre a “autonomia decretada” dando conta da descontinuidade existente entre a esfera legal e a esfera da acção real.

2.2. Inovação no contexto escolar: o projecto educativo

Por tudo quanto fica dito até ao momento, a Escola, sobretudo, no Portugal Democrático, tem procurado caminhos de uma afirmação crescente, pelo menos a nível formal, no sentido de ambicionar alcançar resultados o mais satisfatórios possíveis. Tal esforço pode ser encontrado nos normativos legais emanados e nas suas implicações para a cultura organizacional das escolas. De facto, a caminhada de uma forte centralização para a descentralização e autonomia afirmam-se como indicações inovadoras a nível da administração e gestão das escolas, mas que, no entanto, não têm atingido os efeitos e resultados desejáveis, como o atestam, por exemplo, os dados dos Relatórios PISA (GAVE, 2004; 2007).

Como já demos a entender, a inovação não se “decreta” nem se pode impor. No entanto, pode haver algumas condições (políticas, institucionais e pedagógicas) que a podem facilitar ou bloquear. Por exemplo, a descentralização tende a facilitar a diversidade inovadora e, o controle burocrático, a dificultá-la. Seja como for, a inovação não se afirma se não for concretizada localmente. Tal processo de inovação, para ser verdadeiramente eficaz, exige tempo e tem os seus próprios ritmos que dependem dos objectivos, das dinâmicas e dos contextos e, sobretudo, do carisma e da perseverança de inovadores, capazes de conduzir ao sucesso educativo e ter impactos a nível do desenvolvimento local.

Seja como for, alguns instrumentos foram sendo postos ao dispor das escolas como potenciadores de inovação no contexto escolar: os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Concurso “Inovar educando, Educar inovando”, os contratos de autonomia, os projectos educativos, entre outros (Benavente, 1995; Paes e Rafael, 2005).

No trabalho que temos entre mãos, no sentido de ir ao encontro aos objectivos inicialmente definidos, interessa que nos centremos no Projecto Educativo (PE) de escola enquanto potencial instrumento de inovação social em contexto escolar.

De acordo com Ana Benavente (1995), a inovação em contexto escolar tem diferentes origens e visa diversos níveis do sistema. “Um projecto educativo inovador pode situar-se à escala de uma escola, de redes de escolas, numa região ou de todo o país, mas há também projectos “microsociológicos”, da responsabilidade de um ou de vários professores e tocando aspectos específicos da vida escolar e da prática pedagógica”. Neste contexto, a inovação a nível local traduz duas vertentes complementares: por um lado, a criatividade e militância de inovações entendidas como “invenções” com boas e engenhosas ideias para responder a dificuldades, a desafios, a necessidades; e, por outro lado, a criação de condições para desenvolver as propostas que se inscrevem em inovações de carácter mais vasto, implicando os contextos sociais, institucionais e relacionais (Benavente, 1995).

No contexto educativo, em que a própria noção de educação nos remete para a ideia de um processo inacabado, permanentemente em construção e evolutivo, dimana o conceito de desenvolvimento integral e harmónico do ser humano, com implicações pessoais e sociais. O “desenvolvimento do homem todo e de todos os homens”, implicam-se mutuamente (Paulo VI, 1967), de tal modo que, “o tema do desenvolvimento dos povos está intimamente ligado com o do desenvolvimento de cada indivíduo” (Bento XVI, 2009). A Educação deve constituir-se, pois, como um instrumento essencial ao serviço do desenvolvimento pessoal e social, transformando pessoas e contextos, ou seja, como factor de sucesso educativo e de desenvolvimento comunitário, combatendo problemas como o absentismo, insucesso e abandono escolares, os quais se traduzirão, potencialmente, em benefícios para a realidade envolvente, em particular, e para a sociedade, em geral. Nesta busca de desenvolvimento integral, a prossecução dos objectivos de “promover o desenvolvimento pessoal e social dos protagonistas; e, criar uma rede social de apoio com os diferentes actores educativos” (Carmo, 1999) afiguram-se fundamentais, dando razão de ser à Escola e à sua missão.

2.2.1. Projectos na escola e Projecto Educativo

Falar de projecto, referir-se a projectos, evocar o projecto é, nos nossos dias, tanto a nível dos discursos em geral como a nível do discurso pedagógico em particular, uma constante e algo quase inevitável (Carvalho, 2001), afirmando-se como instrumentos de compreensão e, ao mesmo tempo, de projecção do real numa tensão dinâmica entre o estabelecimento de objectivos finais e a sua operacionalização.

No contexto escolar, tal situação, passa pela abordagem de problemas de interligação entre a escola e o meio envolvente, pela educação ambiental, pelo património cultural, pela criação de novos espaços destinados ao desenvolvimento de actividades curriculares e/ou extra-curriculares, etc.. Daqui podem surgir projectos de vária ordem¹⁶:

- *Projectos educativos de escola*, que definem o sentir e o dever da escola, de forma “contratualizada” entre os seus diversos agentes;
- *Projectos de redes de escola*, isto é, projectos que envolvem várias escolas, tanto escolas do mesmo grau de ensino como escolas que envolvem vários níveis de ensino;
- *Projectos centrados numa disciplina*;
- *Projectos multidisciplinares*;
- *Projectos centrados em novos espaços, recursos e materiais pedagógicos*;
- *Projectos de complemento curricular*, que incluem projectos de ocupação dos tempos livres dos alunos, de criação de espaços lúdicos e formativos, e de exploração de unidades programáticas;
- *Projectos de compensação educativa*, no sentido de colmatar carências a diferentes níveis (aprendizagem, familiar, social e cultural); e,
- *Projectos centrados na problemática de crianças e jovens com necessidades educativas específicas*, tais como, a criação de espaços alternativos, adaptação dos programas curriculares e programações interdisciplinares afins, núcleos de atendimento e gabinetes de apoio pedagógico.

Vários termos se configuram à volta do conceito de “Planeamento” que deve estar implícito aos projectos de intervenção social, onde também podemos enquadrar a escola como espaço específico onde se desenvolve(m) “projecto(s) educativo(s)”. Entre eles destacam-se: “Participação”, “Metodologias de Participação”, “Avaliação” e “Avaliação Participativa”, os quais também são associados, frequentemente, ao processo de inovação

¹⁶ Veja-se, a este propósito, em Ana Benavente (1995), alguns exemplos de projectos realizados no âmbito do Concurso “Educar inovando, Inovar educando” do Instituto de Inovação Educacional, da passada década de noventa.

social. O “Planeamento”, como qualquer metodologia de pesquisa-acção, implica formas de envolvimento comprometido dos actores ou de “participação”, tanto nos processos de conhecimento como nos processos de acção, como ainda nos processos de avaliação, numa linha clara de pensamento sistémico racional na tomada de decisões, em detrimento de perspectivas de carácter mais linear e meramente instrumental. Trata-se, assim, de um processo, que exige uma construção formal e racionalizada de um conjunto de operações, com vista a um futuro desejável por um conjunto de actores, assim como decisões integradas em estratégias claras, face às possíveis orientações de acção de forma a alcançar determinados objectivos previamente definidos (MTSS, 2001). Ressalta daqui, claramente, uma metodologia de participação como eixo fundamental das metodologias de planeamento nas quais se deve privilegiar uma participação alargada, de carácter “horizontal”, “cooperativa” e “criativa” enquanto novas formas de regulação social (Guerra, 2000; Schiefer et al., 2006; Aguilar, 1999). O conceito de “metodologia participativa do projecto” surge, assim, como metodologia de planeamento por excelência na área da intervenção social, em geral, e da escola, em particular.

Este exercício de planeamento de projecto(s), que se pretende activamente participado, pode ser definido “como a imagem antecipadora e finalizante resultante de uma sequência organizada de operações susceptíveis de conduzir a um novo estágio de realidade-objecto da acção” (Barbier, 1991, cit. por Guerra, 2000), estando sujeito, de um modo geral, a quatro fases que se interpenetram: a) emergência de uma vontade colectiva de mudança; b) análise da situação e realização do diagnóstico; c) desenho do plano de acção; e, d) concretização, acompanhamento e avaliação do projecto.

Assim, a implementação da participação dos diversos actores subjacentes a um projecto é factor desencadeador decisivo para o seu planeamento, implementação e avaliação. Tal prática, estimula a aprendizagem conjunta, privilegia um método criativo; estimula as práticas emergentes e favorece a inovação. Além disso, na medida em que todos os *stakeholders* relevantes se encontrem presentes sempre que as decisões são tomadas, o próprio processo é transparente, facto que aumenta a confiança nas decisões alcançadas, tanto interna como externamente (Schiefer et al, 2006). A participação afirma-se, assim, (Monteiro, 2007; 2008) como uma forma de os decisores conhecerem as preferências públicas e as incorporarem nas decisões; permite uma melhoria do quadro de decisões, pela incorporação do conhecimento dos cidadãos locais; permite um maior sentido de justiça e justeza; uma maior legitimidade para as decisões públicas; e permite uma maior apetência

para a adaptação, auto-organização, e competência para agir sobre problemas complexos, de um modo informado, efectivo e eficaz. Em suma, a participação consolida “capital social”, enquanto capacidade para crescer, padrões elevados de qualidade de vida, e, níveis de felicidade e de bem-estar, podendo alcançar um carácter mais acentuado de informação, consulta, envolvimento, colaboração e/ou *empowerment*, consoante as situações.

Quando falamos em participação no contexto escolar estamos a falar, pois, numa forma de estar num contexto muito específico. Assim se pode considerar que só da conciliação dos diferentes agentes educativos, com atitudes de participação activa, que considerem o acto educativo como projecto sujeito a “planeamento”, poderá haver algum “sucesso”.

Neste cenário, o reforço da autonomia da escola, que decorre, essencialmente, da Lei de Bases do Sistema Educativo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino, constitui um factor preponderante de mudança da administração escolar (Benavente, 1995). De acordo com o Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, na sua introdução, essa autonomia concretiza-se na “elaboração de um **projecto educativo** (PE) próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. Como tal, o PE, exprimindo a identidade da escola, funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara (Carvalho, 2001). Neste sentido, Adalberto Dias de Carvalho et al. (1993), expressa que “o projecto de escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Ele marca, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças”. De acordo com o mesmo autor, a comunidade escolar, cuja construção o Projecto de Escola promove, significa a “superação da estrutura corporativa das escolas”, “a destruição final do fechamento da escola ao exterior e da sociedade relativamente àquela”, e, a passagem de uma “autonomia delegada” para uma “autonomia emergente e endógena”.

Da palavra “projecto”, etimologicamente falando, se depreende um carácter dinâmico numa procura constante de ir mais além na procura de responder de modo cada vez mais satisfatório e inovador às necessidades sentidas e construídas por todos os seus

intervenientes. Como tal, a concepção e implementação de um PE remete-nos, à partida, para um processo potencialmente promotor da inovação em contexto escolar.

A nível do PE de Escola, João Barroso, cit. por Rui Canário (1992), afirma que ele “surge da necessidade de criar um acordo sobre o futuro possível e de definir uma estratégia adequada para o atingir” no sentido de dar ao funcionamento da escola, e às suas múltiplas actividades, uma visão holística. Para Maria Beatriz Canário, cit. por Rocha (1998), alguns dos elementos fundamentais que definem o projecto educativo são: a) “um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que partilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro”; b) “um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de acção e numa estratégia de actuação que potencia recursos existentes”; c) “um processo em que a escola entra em interacção com o meio” (os pais dos alunos, as instituições sociais e culturais, as empresas e o poder local); e, d) “um processo participado que radica na motivação dos intervenientes (...), que cria espaços para a sua iniciativa (...) e que permite o seu desenvolvimento pessoal”. Por outro lado, Rui Canário (1992) afirma que “o projecto de estabelecimento constitui, ao nível da escola, o instrumento essencial de uma gestão estratégica”. Neste processo de gestão, ganham relevo as seguintes ideias-chave: orientação da acção educativa, esclarecimento sobre o porquê e o para quê das actividades escolares, diagnóstico dos problemas reais e dos seus contextos, participação crítica e criativa da generalidade dos seus actores, identificação dos recursos necessários para a sua operacionalização, envolvimento dos actores, e, avaliação (Alves, 1995). Ora, é a investigação conjunta sobre os elementos da organização escolar (finalidades, funções, estruturas, tempo, processo decisional, processos de liderança, participação, tecnologia, clima, comunicação e informação, contexto, e actores) que tornam possível um PE enquanto instrumento singular de mobilização da generalidade dos actores da comunidade escolar para a construção de melhores processos e resultados educativos (Alves, 1995), ou seja, para uma maior eficiência e eficácia da Escola.

O PE de Escola afirma-se, pois, como uma espécie de contrato entre os vários parceiros da comunidade educativa, procurando articular objectivos, orientação e recursos, num projecto integrador, com uma dinâmica específica. Como tal, o projecto educativo de escola contribui para uma progressiva autonomia de cada estabelecimento escolar e para a construção da sua própria identidade, envolvendo e responsabilizando todos os seus agentes. A participação de todos os que se relacionam, directa ou indirectamente, com a

educação das crianças e dos jovens que frequentam uma determinada escola, assume um papel determinante no funcionamento da escola e do próprio PE de Escola.

De acordo com João Barroso (1997), podemos apontar sete áreas de grande impacto do PE: a) Aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino; b) Legitimar a escola pública; c) Participar na definição de uma política educativa local; d) Globalizar a acção educativa; e) Racionalizar a gestão dos recursos; f) Mobilizar e federar esforços; e, g) Passar do “eu” ao “nós”.

O PE apresenta, assim, incidências globais na sua ligação com as políticas públicas e, ao mesmo tempo, incidências e implicações locais, afirmando-se numa cultura que se pretende, de forma crescente, participativa.

2.2.2. Elaboração, implementação e avaliação do Projecto Educativo

Mas, poderemos perguntar, como se constrói um PE? Que metodologia utilizar? Quais os princípios que se devem ter em conta?

São múltiplos os autores que se debruçam sobre estas questões (cf. Angelina Carvalho e Fernando Diogo, 2001; Rocha, 1998; Canário, 1992; entre outros).

Segundo Marc-Henry Broch e Françoise Cros, cit. por Rocha (1998), podemos distinguir três *paradigmas* relativos à metodologia de construção e concretização do PE:

- a) Paradigma de racionalidade e unilateralidade, o qual se baseia numa lógica cartesiana, arquitectónica e técnica de análise e resolução de problemas;
- b) Paradigma de lógica social, o qual se baseia no facto de que existe uma racionalidade do social, cuja natureza é um misto de causalidade e finalidade, pois, os protagonistas são entendidos como produtos e produtores; e,
- c) Paradigma do aleatório, que se baseia no facto da escola se inserir no tecido social e que, por isso, obedece a uma multi-finalidade em simultaneidade e ruptura, procurando uma “pluralidade harmónica”.

Consoante o paradigma adoptado, com as respectivas potencialidades e vulnerabilidades, assim o PE a elaborar ou elaborado.

Como *princípios* fundamentais que podem orientar a elaboração do PE de Escola, os mesmos autores apontam os seguintes:

- a. Procurar a sinergia das vontades do maior número possível dos diversos actores da comunidade educativa nas direcções por ela definidas;
- b. Apoiar-se em dados (dados estatísticos, opiniões e descrições de situações);

- c. Centrar-se no aluno e, especialmente, nos seus procedimentos de aprendizagem;
- d. Abranger directamente actores de diferentes sectores da comunidade educativa, com estatutos e papéis diversos, com liberdade de análise e de reflexão, e com eficácia em benefício do colectivo;
- e. Prestação de contas dos respectivos trabalhos e conclusões, de forma regular, à autoridade responsável e ao colectivo escolar;
- f. Indicar os objectivos gerais (resultados a atingir) e operacionais (modo de os conseguir);
- g. Associar a concretização prática e a apropriação dos objectivos, no sentido de compreender a relação de causalidade, implícita no Projecto Educativo, entre dados, propostas e objectivos;
- h. Dependere da responsabilidade da direcção do estabelecimento de ensino, a qual acompanha a construção do Projecto, propõe a sua aprovação aos órgãos competentes e se responsabiliza pela sua execução e avaliação;
- i. Prever modalidades e mecanismos da sua própria avaliação.

Como *fases* de um procedimento possível, os autores referidos, apontam cinco fases:

1. Reconhecimento global da situação que permite iniciar a constituição do grupo como equipa e identificar hipóteses de pesquisa (o grupo define os seus métodos de trabalho, regras de funcionamento, programa e plano de actuação, num clima de abertura e de diálogo permanentes);
2. Inquérito (questionários e inquéritos enquanto instrumentos de recolha de dados, centrados nas tarefas escolares, relações de trabalho e circulação de informação);
3. Análise (descrição global das situações de trabalho existentes e, de acordo com um trabalho de pesquisa prévio, procura de soluções para as dificuldades encontradas ou para a construção de situações de trabalho consideradas desejáveis);
4. Determinação de um quadro coerente de objectivos (procurando reduzir a distância entre a situação actual e a desejada, e cuja concretização prática seja viável e avaliável, o que implica a determinação de critérios e modalidades que permitam fazer uma avaliação dos resultados atingidos); e
5. Concretização (redacção, apresentação e divulgação à comunidade educativa).

Tendo em conta alguns dos pressupostos acabados de referir, bem como a constatação prática de mudanças organizacionais, em função de normativos legais, Abel Paiva da Rocha (1998) sistematiza alguns *passos e conteúdos* para a construção do PE de Escola.

Assim, quanto aos *passos* a seguir, destaca:

- a. Constituição de um pequeno grupo dinamizador da elaboração do projecto Educativo, motivados e com capacidade de motivação da comunidade educativa;

- b. Constituição de um grupo-guia e de grupos sectoriais de trabalho (de encarregados de educação, alunos, professores, funcionários, e de responsáveis locais) procurando debater, concertar e articular trabalhos, com diferentes perspectivas;
- c. Desenvolvimento de trabalhos, por parte de grupos sectoriais, sobre o passado, o presente e o futuro da organização e incidindo sobre representações, problemas, recursos, necessidades e objectivos;
- d. Definição actualizada, ainda que provisória, da escola, a partir dos trabalhos realizados anteriormente, a qual permitirá a emergência de áreas problemáticas, facilitará a hierarquização das prioridades de intervenção e a definição das grandes opções estratégicas e do sentido fundamental a dar à acção educativa;
- e. Definição das prioridades de intervenção, das grandes opções estratégicas e do sentido fundamental a dar à acção educativa, os quais deverão ser negociados por representantes dos diferentes parceiros da comunidade educativa, integrados nos grupos sectoriais, que se constituirão numa comissão paritária de definição estratégica e de redacção do PE, cuja proporcionalidade representativa deve corresponder ao conselho de escola;
- f. Feita essa definição actualizada e contratualizada da Escola, a comissão paritária de definição estratégica e de redacção do PE: reduz a escrito o PE; divulga amplamente o PE por todos os sectores da comunidade educativa em ordem a eventuais aperfeiçoamentos; elabora a redacção final do PE; apresenta-o aos órgãos formais da escola para poder ser aprovado e, finalmente, o PE é assumido como documento orientador de toda a actividade educativa.

E, quanto aos *conteúdos*, o mesmo autor destaca:

- a. Caracterização do meio envolvente da escola, nos aspectos geográfico, histórico, social, económico e cultural;
- b. Caracterização do seu enquadramento jurídico-administrativo;
- c. Caracterização da sua realidade física (tipos de instalações, mobiliário, e instrumentos de apoio á acção educativa);
- d. Caracterização dos seus diversos sectores e grupos de interesse, como os alunos, os professores, o pessoal não docente, os pais e encarregados de educação, e os interesses económicos e sociais;
- e. Caracterização da especificidade das suas interacções e do seu clima, revelados pela natureza das comunicações, dos processos de decisão, grau de motivação e envolvimento dos diversos actores e expectativas de uns em relação aos outros;
- f. Opções básicas de política educativa da escola: conceito de educação adoptado; valores essenciais a promover; e, princípios orientadores da acção (relativos à adaptação da estrutura organizacional da escola e do seu funcionamento ao contexto; ao

desenvolvimento profissional dos seus actores; à criação de uma cultura de escola; à identificação, definição, hierarquização e modos de resolução dos problemas educativos; e, aos processos gerais de ensino/aprendizagem a adoptar pela escola);

- g. Identificação dos problemas educativos da escola e definição de prioridades para a sua resolução; e,
- h. Definição de objectivos educacionais de escola.

De referir ainda, quanto à realização do PE, a necessidade de alguns *documentos* fundamentais de operacionalização do mesmo (Rocha, 1998), a saber:

- 1) *Regulamento Interno* (regula as relações entre indivíduos e grupos: direitos e deveres dos actores, normas de acesso e de funcionamento dos serviços; regras de convivência; entre outras);
- 2) *Projecto Curricular de Escola* (Planificação de todas as actividades lectivas e não-lectivas cujos destinatários são os alunos: planificações anuais das áreas disciplinares; plano de actividades de complemento curricular; entre outras);
- 3) *Projecto de Formação dos Actores Educativos* (acções de formação previstas e/ou previsíveis e sua justificação; natureza e áreas de formação; e, prioridades e critérios de selecção dos actores para a formação contínua, a realizar sob a responsabilidade da escola);
- 4) *Critérios de organização pedagógica* (elaboração de horários; constituição de turmas; actividades de apoio a igualdade de oportunidades; entre outros); e,
- 5) *Critérios para a atribuição de apoios de acção social escolar*.

Quanto à realização prática das acções, regras, critérios e opções concretas contidos nos documentos operacionais referidos, defende-se uma estratégia que, através da concertação, negociação, capacidade de escuta, capacidade colectiva de aprender e de uma cultura cooperativa e de inovação, permita o estabelecimento de contratos de acção (Rocha, 1998), conducentes ao melhor desempenho possível da Escola enquanto comunidade educativa.

Quanto á avaliação do PE, ela deverá fazer-se, fundamentalmente, no âmbito da comunidade educativa e também com a participação do Centro de Formação de Associações de Escolas local (Rocha, 1998). Neste sentido, o mesmo autor propõe:

- a) em relação aos *avaliadores*, que seja uma comissão composta pelos presidente do conselho de escola, presidente do conselho pedagógico, representante da escola na comissão pedagógica do centro de formação de associações de escolas local, representante dos pais, representante dos interesses económicos e sociais, e representante da autarquia;

- b) em relação aos *momentos de avaliação*, que seja imediatamente antes do começo de organização de cada ano escolar, podendo também ocorrer em momentos intermédios, sempre que tal for considerado útil;
- c) quanto ao *objecto*, deve incidir sobre o grau de consecução do Plano Anual de Actividades da Escola, aferido, sobretudo, através de relatórios de actividades (grau de consecução; razões da consecução; e, indicações indispensáveis para a sua alteração, em função das necessidades);
- d) quanto aos *instrumentos*, devem utilizar-se as entrevistas, os questionários, e os registos de acontecimentos (actas de grupo, de conselhos de turma, e de órgãos de escola), conjuntamente, ou não, conforme as situações e as necessidades;
- e) quanto aos *objectivos*, deve procurar-se um “*feedback*” sobre os processos utilizados pela Escola, bem como sobre os seus resultados, de modo a reorientar a acção, caso se justifique; e
- f) quanto aos *efeitos*, que se considere como um dos elementos fundadores da candidatura da escola a fundos especiais previstos para as escolas, no âmbito, por exemplo, do Sistema de Incentivos á Qualidade da Educação.

Os traços apontados no que se refere aos conteúdos do PE, à sequência do seu processamento e aos seus níveis e instrumentos de concretização são, em traços gerais, reiterados por múltiplos autores

O PE enquanto magno instrumento orientador da organização escolar reclama, assim, para que o seja verdadeiramente, o envolvimento de todos os agentes ou *stakeholders* e uma gestão estratégica em conformidade, orientada para o sucesso educativo e para o desenvolvimento local. Isso implica considerar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de acção e o PE como veículo de práticas inovadoras com potencial de escalabilidade. Mais do que perante uma constatação, estamos perante um desafio, em constante construção, sobre o qual pretendemos investigar algumas dimensões no estudo empírico que se segue.

PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Modelo de análise e questões de investigação

Com base nas diversas contribuições teóricas apresentadas e discutidas ao longo dos pontos anteriores sintetiza-se, neste ponto, o quadro teórico que orientou e delimitou esta investigação em ordem à construção do respectivo modelo de análise e, a partir deste, apresentam-se as questões específicas da investigação empírica.

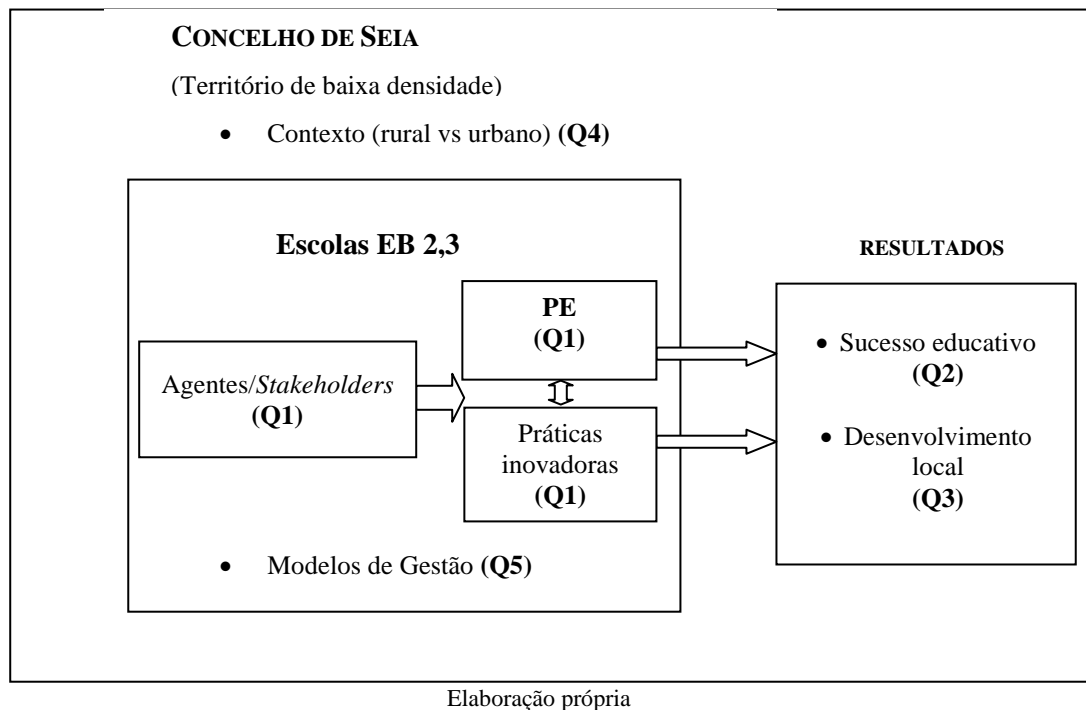
Tendo em conta a discussão teórica relativa ao empreendedorismo social, à inovação social e ao contexto escolar, podemos afirmar, de um modo sucinto, que:

- a inovação, em geral, e a inovação social, em particular, surge associada a inovadores audazes, com carisma e persistentes, numa procura dinâmica de resposta às oportunidades provocadas pelas necessidades do meio envolvente;
- a escola, enquanto organização, afirma-se como um espaço privilegiado de acção dos empreendedores sociais e dos inovadores sociais conjugando-se com as várias componentes do meio envolvente (económica, social, cultural, etc.) numa dialéctica marcada pela influência mútua entre as iniciativas levadas a cabo e o meio envolvente.

Com esta investigação empírica, pretende-se identificar de que forma o Projecto Educativo das escolas contribui para a existência de práticas inovadoras, em contexto escolar, bem como identificar os principais actores envolvidos na construção, implementação e avaliação dessas práticas. Além disso, pretende-se também aferir sobre as repercussões dessas práticas a nível de sucesso educativo e desenvolvimento local.

Assim, propõe-se o seguinte modelo (figura 1) para desenvolver a investigação (empírica) centrada no Projecto Educativo (PE) de escola enquanto potencial instrumento de inovação social. A concepção deste modelo abarca várias dimensões teóricas gerais, bem como várias variáveis identificadas a partir da revisão da literatura.

Figura 1. Modelo multidimensional de análise dos Projectos Educativos das escolas em estudo enquanto potenciais instrumentos de inovação social



O modelo em causa está directamente relacionado com as seguintes questões de investigação que vão de encontro aos objectivos deste trabalho.

- **Questão 1 (Q1):** Existem práticas relevantes de inovação social nos Projectos Educativos das escolas EB 2,3 em análise; se sim, quais os principais actores envolvidos (*stakeholders*) na sua elaboração, implementação e avaliação?
- **Questão 2 (Q2):** Existe alguma relação entre as práticas de inovação social sinalizadas nas escolas EB 2,3 em análise e o sucesso escolar?
- **Questão 3 (Q3):** Existe alguma relação entre as práticas de inovação sinalizadas nas escolas EB 2,3 em análise e o desenvolvimento local?
- **Questão 4 (Q4):** Existem diferenças nas práticas de inovação social nos PE das escolas EB 2,3 em análise devido às especificidades do contexto (rural / urbano)?
- **Questão 5 (Q5):** Existem diferenças nas práticas de inovação social nos PE das escolas EB 2,3 em análise devido às especificidades do seu modelo de gestão?

Estas questões traduzem-se em diversos objectivos específicos, de acordo com as práticas subjacentes; os agentes ou *stakeholders* envolvidos na sua elaboração, implementação e avaliação; e os resultados, como se expressa no quadro seguinte:

Quadro 3. Dimensões e objectivos específicos

| Dimensão | Objectivos específicos |
|--|---|
| Práticas (iniciativas) subjacentes ao PE | Caracterizar a realidade envolvente; Identificar os objectivos do PE; Identificar as soluções encontradas para a resolução dos problemas; Identificar as dificuldades da implementação do PE; Identificar as estratégias de resolução das dificuldades encontradas. |
| Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos nas práticas (iniciativas) subjacentes ao PE | Identificar as competências necessárias para a elaboração do PE; Identificar o Público-Alvo do PE; Identificar os actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação do PE; Identificar o tipo de contributos dados; Identificar a forma de envolvimento dos beneficiários/destinatários; Identificar a metodologia de implementação e instrumentos usados. |
| Resultados | Identificar o grau de Inovação do PE; Verificar a Adequabilidade do PE; Verificar a capacidade de <i>Empowerment</i> do PE; Identificar a forma de avaliação do PE; Verificar a Utilidade do PE; Verificar o grau de Inovação, de forma comparada. |

Elaboração própria

Para além das dimensões apontadas, procurou-se aferir se os modelos de gestão (contexto interno da escola) e as características do meio envolvente (contexto externo) têm implicações nas práticas subjacentes ao PE, nos agentes ou *stakeholders* e nos resultados.

Assim, para verificar as práticas educativas inovadoras, os agentes ou *stakeholders* envolvidos, e os seus impactos a nível de sucesso educativo e desenvolvimento local, consideraram-se as seguintes dimensões:

- Práticas inovadoras: iniciativas com características novas e distintivas, e que possuem valor acrescentado em relação às respostas convencionais ou potenciam o desenvolvimento de novas competências;
- *Stakeholders*: actores, agentes ou partes interessadas/envolvidas na elaboração, implementação e avaliação dessas práticas);
- Sucesso educativo: aqui, ter-se-ão em conta, não só os dados que dizem respeito ao aproveitamento e abandono escolares, mas também outros dados relacionados com o desenvolvimento integral do ser humano, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, tais como o *Empowerment* dos actores envolvidos¹⁷;
- Desenvolvimento local: impacto positivo na comunidade em qualquer um dos domínios: económico, social, cultural e/ou político, das práticas sinalizadas, tendo em conta a sua Adequabilidade¹⁸ e Utilidade¹⁹;

¹⁷ Averiguar em que medida os beneficiários finais da prática foram protagonistas na sua concepção e em que medida a sua utilização contribuiu para a autonomia, inserção e participação acrescidas dos grupos-alvo nos seus contextos organizacionais e sociais

¹⁸ Respeito da prática pela cultura, a experiência social e profissional dos beneficiários finais e das organizações, e resposta aos seus problemas e necessidades de inserção e de qualificação.

¹⁹ Ganhos e valor percebidos pelos beneficiários finais da prática, demonstráveis em termos de reconhecimento de competências, valor social e/ou autonomia pessoal.

- Contexto rural *versus* contexto urbano: área geográfica das escolas em análise: considerando três tipos e áreas, de acordo com a definição do INE/DGOTDU (1999): área predominantemente urbana, área medianamente urbana e área rural); e
- Modelos de gestão: modelo de gestão da escola pública e modelo de gestão de escola do ensino particular e cooperativo.

3.2. Desenho e tipo de investigação: estudo de casos de natureza exploratória e qualitativa

Na presente investigação, tendo em consideração a problemática e o tipo de questões enunciadas, optou-se por uma investigação de natureza exploratória e qualitativa.

O carácter exploratório de um estudo procura, em traços gerais, relevar algumas linhas de força de fenómenos pouco estudados, em ordem à sua crescente percepção e descoberta de novas pistas de investigação, afirmando-se, sobretudo, num cenário de cariz qualitativo.

A palavra e carácter “qualitativo” coloca a ênfase, sobretudo, na análise dos processos, significados e representações, na compreensão do fenómeno, dos seus componentes e da forma como eles se interrelacionam (Bell, 1997), em detrimento de uma análise estatística e quantitativa. Como tal, este tipo de metodologia permite compreender, de forma mais aprofundada, os processos intrínsecos à relação dos actores e às diferentes variáveis do seu contexto, pois, “os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações” (Guerra, 2006). Assim, a investigação qualitativa (Janesick, 1994, cit. por Dinis, 2004) inclui as seguintes características:

- a) é holística, isto é, analisa e procura a compreensão do fenómeno global, como um todo;
- b) procura relações num sistema ou cultura;
- c) refere-se a uma relação directa, face-a-face e imediata, entre o investigador e o investigado;
- d) o objectivo é compreender e não necessariamente prever;
- f) exige uma presença física no local de investigação;
- g) o tempo de análise é igual ao tempo de recolha de dados;
- h) exige o desenvolvimento de um modelo do que ocorre(u) no campo de investigação;
- i) o investigador é também um instrumento de investigação;
- j) é marcada por decisões ponderadas ao longo da investigação e por preocupações éticas;
- l) tem lugar para a descrição do papel do investigador e da sua própria preferência ideológica;
- m) exige uma análise constante dos dados.

Por sua vez, Denzin e Lincoln (1994) definem a investigação qualitativa como multi-metodológica, interpretativa e naturalista, permitindo uma maior flexibilidade ao longo do processo de investigação, na sua procura de conhecer os significados que as pessoas atribuem aos fenómenos. Na mesma linha, Robert Bogdan (1997), afirma que na investigação qualitativa, a recolha de dados é realizada em ambiente natural, sendo o investigador o instrumento mais importante. Além disso, trata-se de uma investigação descritiva em que os dados são registados não em números mas em palavras e em imagens, e de forma indutiva, isto é, os procedimentos e o estudo a realizar vão-se desenhando ao longo do processo de recolha de dados, situação que pode envolver o abandono de planificações iniciais e o desenvolvimento de outras mais relevantes.

A investigação qualitativa no terreno não se reduz, pois, à utilização de uma série de técnicas uniformes mas depende de uma complexa interacção entre o problema a investigar, o investigador e os investigados. Esta interacção traduz-se numa série de decisões continuadas ao longo da investigação situando o desenho final de investigação qualitativa num *continuum* entre princípios de desenhos rigorosos, por um lado, e directivas emergentes, mas bem estruturadas, por outro²⁰ (Denzin e Lincoln, 1994, cit. por Dinis, 2004). Fica, assim, a evidência de que, uma ideia inicial de investigação, ao longo de todo um processo “*in fieri*”, sofreu sucessivas reformulações, reflectindo uma evolução pessoal nos aspectos teóricos e metodológicos, bem como uma clarificação dos objectivos e das questões de investigação.

As investigações qualitativas são muitas vezes alvo de críticas centradas nas questões da fidelidade e da validade dos dados. Neste contexto, deve procurar assegurar-se tanto a fidelidade externa²¹, como a fidelidade interna²² de uma investigação qualitativa, bem como a sua validade, tanto interna²³, como externa²⁴. A validade das investigações qualitativas é frequentemente sujeita a críticas de autores que a consideram pouco objectiva. Esta crítica baseia-se num conceito positivista de validade que não se aplica aos

²⁰ Neste extremo, uma das metodologias qualitativas mais difundidas é a *grounded theory* (anglicismo que significa teoria fundada ou enraizada). Esta teoria surge na área da sociologia em 1967, através da obra “*The Discovery of Grounded Theory*” de Glaser e Strauss. Trata-se de uma metodologia genérica para desenvolver teoria que é fundamentada numa recolha e análise sistemática dos dados, ou seja, a teoria é desenvolvida durante a investigação em curso através de um intercâmbio constante entre análise e recolha de dados. Este processo faz com que a investigação seja progressivamente focalizada, isto é, que os seus conceitos organizadores se vão alterando à medida que o estudo avança.

²¹ A Fidelidade externa refere-se à capacidade de investigadores independentes chegarem às mesmas conclusões num dado contexto ou em contextos diferentes.

²² A Fidelidade Interna refere-se ao grau de correspondência entre os dados recolhidos e os constructos dos quais partiram inicialmente.

²³ A validade interna refere-se à correspondência entre o que se mede/estuda e a realidade medida/estudada.

²⁴ A validade externa refere-se à possibilidade de generalizar resultados.

estudos qualitativos, nos quais, mais importante que a validade positivista, é a compreensão do significado dos fenómenos estudados (Vieira, 1999). Assim, se o significado que o investigador atribui a um fenómeno é aquele que é atribuído pelos sujeitos que se observam, pode afirmar-se que há validade interna; e se, além disso, houver possibilidade de aplicabilidade a outros contextos, então o estudo tem validade externa.

Pese embora as críticas apontadas amiúde a estes métodos, devido à subjectividade que utilizam no processo de conhecimento e à sua renúncia da generalização quantitativa, é cada vez mais reconhecida a necessidade da sua utilização pelas ciências sociais e humanas, em ordem a uma crescente compreensão dos fenómenos, na sua globalidade (Almeida e Freire, 1997).

O método que envolve esta investigação é o de **estudos de caso** enquanto modalidade específica de cariz qualitativo, complementado com alguns dados de natureza quantitativa. O estudo de casos começa a ganhar, em certos contextos, grande relevância. A este propósito é, no mínimo, sugestivo, o título do livro dado por Robert E. Stake a este método: “A arte da investigação com Estudos de Caso” (Stake, 2007). A abordagem deste método, de acordo com Robert Stake (2007), deriva de “métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos”. O estudo de caso afirma-se, pois, no contexto de um paradigma epistemológico interpretativo e construtivista que privilegia uma análise qualitativa procurando a compreensão e construção de um dado fenómeno *versus* um contexto de paradigma positivista que privilegia uma análise quantitativa procurando a descoberta e explicação de um determinado fenómeno. Trata-se de uma estratégia de investigação que é utilizada quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos a estudar sendo feita com base em fontes de informação múltiplas sobre os mesmos fenómenos (Yin, 2003). De acordo com Yin (2003:13), um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real, sobretudo, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”. A ênfase é colocada na compreensão experiencial e na interpretação do caso ou casos seleccionados, abrindo-se a formas de generalização, de carácter naturalista e analítico, que tenha em conta uma triangulação metodológica de dados (Stake, 2007), no sentido de minimizar possíveis percepções erradas, bem como a invalidação das conclusões a tirar.

Os estudos de caso são levados a cabo, em primeiro lugar, para tornar o caso compreensível e, só muito raramente, para ter pretensões de generalização, a qual, caso

ocorra, será sempre específica, isto é, naturalista e subjectiva, salientando o que é transmitido pelos sujeitos envolvidos num dado contexto. Com os dados interpretados a sistematizar, apresentamos as nossas interpretações do(s) caso(s) e damos oportunidade a outros que façam as suas, pelo que “concluir um estudo de caso é a consumação de uma obra de arte” (Stake, 2007). Para Yin (2003), o método de estudo de caso é uma abordagem rica e apresenta vantagens em relação a outras técnicas de investigação²⁵. No entanto, como qualquer outro método, também apresenta limitações²⁶.

O estudo de caso apresenta-se, pois, como uma metodologia que se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de modo a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (Yin, 2005). A utilização de estudos de caso nesta investigação deve-se ao tipo dos fenómenos a estudar e à importância do contexto, ou seja, por um lado, os fenómenos a estudar são de cariz multifacetado que ultrapassam uma análise meramente estatística e, por outro lado, o contexto escolar é marcado por uma rede de relações dinâmicas que merecem uma análise específica. Pode haver estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Nesta investigação teremos em conta o estudo de caso múltiplos, os quais assumem um carácter único mas ao mesmo tempo com potencial de possibilitar algumas análises comparativas.

Em síntese, se quisermos observar o desenho da investigação realizada, de forma esquemática, podemos apresentá-lo do seguinte modo:

Quadro 4. Síntese do desenho de investigação

| Indicador | Característica |
|---|---|
| 1. Dimensão temporal | <i>Cross-study</i> |
| 2. Unidade de Análise (fenómeno sob estudo) | Projectos Educativos das Escolas em causa |
| 3. Natureza e metodologia da investigação | Qualitativa, baseada na <i>grounded theory</i> |
| 4. Estratégias de investigação | Estudo de casos |
| 5. Seleção do campo empírico | Critérios teóricos (“amostragem” teórica e intencional) |
| 6. Informadores chave | Presidentes e Vice-presidentes de dois Conselhos Executivos (AES e AEL); Directores Administrativos e Directores Pedagógicos da EEN; Professor de cada uma das escolas envolvido em práticas relevantes/inovadoras. |
| 7. Recolha de informação | Entrevistas pessoais, observação e análise de documentos |
| 8. Análise da informação | Quadros e sínteses comparativas de dados entre si e com teoria. |

Elaboração própria.

²⁵ Algumas vantagens do uso do método de estudo de caso, segundo Yin (2003:12-15): relata com pormenor a situação em estudo, proporcionando uma maior compreensão da realidade; trata-se de um processo interactivo; flexível; e, pode ser aplicado noutros casos semelhantes.

²⁶ Algumas desvantagens do uso do método de estudo de caso, segundo Yin (2003:10-11): eventual falta de rigor, a qual deve ser prevenida por um conjunto de procedimentos afins; influência do investigador com possíveis distorções ou falsas evidências; pouca capacidade de generalizações; extensão; e, tempo necessário para a sua execução.

3.3. Âmbito geográfico do estudo e processo de selecção dos casos

O âmbito geográfico do estudo é uma parte do concelho de Seia, em território denominado de “baixa densidade”, no distrito da Guarda, de um modo mais específico, o território correspondente à rede escolar das escolas seleccionadas: Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Dr. Guilherme Correia de Carvalho (Agrupamento de Escolas de Seia), sediada em Seia, numa Área Predominantemente Urbana; Escola Evaristo Nogueira, sediada em São Romão, numa Área Medianamente Urbana; e, Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Dr. Reis Leitão, sediada em Loriga, numa Área Rural.

Para além deste critério de selecção relacionado com a localização geográfica das respectivas escolas, também se tiveram em conta os diferentes modelos de gestão das respectivas escolas, ou seja, os Agrupamentos de Escolas de Seia e de Loriga seguem uma lógica de Escola Pública, com o modelo de gestão de escola pública preconizado pelo Ministério da Educação e a Escola Evaristo Nogueira segue uma lógica de Escola do Ensino Particular e Cooperativo, com um modelo de gestão específico, com uma direcção administrativa e uma direcção pedagógica.

Por último, a selecção destas três escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, com as suas especificidades e potencialidades, assentou ainda na experiência profissional do autor deste trabalho enquanto professor destes ciclos de escolaridade, bem como em razões de proximidade, dado estas escolas estarem situadas no seu concelho de residência, proporcionando uma maior facilidade de acesso aos dados e possibilitando constituir-se como um contributo para a análise da respectiva realidade local.

3.4. Fontes de informação

Qualquer investigação supõe a utilização de técnicas e de instrumentos para a recolha de dados, em ordem à sua organização e sistematização, bem como posterior análise e interpretação. Trata-se de “um conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida e Pinto, 1995:85). Yin (2003:85-97) considera seis fontes de evidências possíveis de utilizar num estudo de caso: documentação, registos de arquivos, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos. Destas seis, apenas a observação participante não foi utilizada neste estudo, destacando-se

claramente o uso de entrevistas, enquanto fontes primárias, e que foram utilizadas, de forma complementar, com outras fontes de evidência, enquanto fontes secundárias, nomeadamente, pesquisa bibliográfica e análise documental, permitindo a sua conjugação a triangulação dos dados (Yin, 2003:85) e como tal, uma maior garantia da sua fidelidade e validade.

3.4.1. Entrevistas

Uma das mais importantes fontes de informação para os estudos de caso é a entrevista (Yin, 2003:89) sendo fortemente responsável pela construção da investigação, dado o seu carácter, não apenas de verificação mas, sobretudo, de informação, conduzindo a uma crescente orientação do desenho de investigação.

Em vários momentos da investigação, tanto na fase exploratória como na fase da investigação propriamente dita, optou-se pela utilização de entrevistas semi-directivas ou semi-estruturadas, com um conjunto de perguntas minimamente ordenadas, semi-abertas, redigidas de forma muito semelhante para os diferentes entrevistados, mas com respostas livres e abertas, ou seja, procurou-se privilegiar, de um modo geral, a livre expressão de ideias não forçando os entrevistados a seguir escrupulosamente a ordem das perguntas ou categorias pré-estabelecidas. Entre vantagens e desvantagens²⁷, esta técnica parece ser a mais adequada para estudos deste tipo (Valles, 1999, cit. por Joaquim, 2008; Quivy e Campenhoudt, 1995).

Neste trabalho, realizaram-se dois tipos de entrevistas: entrevistas de carácter exploratório, numa primeira fase (aos presidentes dos conselhos executivos dos Agrupamentos de Escolas de Seia e de Loriga, bem como ao Director Administrativo da Escola Evaristo Nogueira – São Romão), e entrevistas mais estruturadas, numa segunda (aos dirigentes dos respectivos órgãos de gestão) e terceira fases (aos implementadores ou coordenadores de práticas consideradas “relevantes”), de acordo com o quadro seguinte:

²⁷ Este tipo de entrevista permite a obtenção de uma maior riqueza de informação a partir dos discursos dos entrevistados; permite ao entrevistador a clarificação e o seguimento de perguntas e respostas de forma mais flexível e espontânea; permite uma maior percepção de dados quantitativos existentes; e, favorece a transmissão de informação mais profunda e mais difícil de obter através de outras técnicas. No entanto, tal técnica também tem limitações, as quais decorrem, sobretudo, da interactividade entre entrevistador e entrevistado, podendo ter influência na fiabilidade da informação.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Quadro 5. Entrevistas

| Tipo de entrevista | Fase | Escola | Informante-chave | Observações |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|---|--|
| Entrevistas de carácter exploratório | I ²⁸ | Agrupamento de Escolas de Seia | Presidente do Conselho Executivo, Professor Fernando Horta | Entrevista realizada a 05 de Março de 2009 (das 14.30 horas às 16.30 horas) |
| | | Escola Evaristo Nogueira | Director Administrativo, Sr. António Eduardo | Entrevista realizada a 05 de Março de 2009 (das 17.15 horas às 19.15 horas). |
| | | Agrupamento de Escolas de Loriga | Presidente do Conselho Executivo, Professor Fernando Pina | Entrevista realizada a 11 de Março de 2009 (das 10.30 horas às 12.00 horas) |
| Entrevistas mais estruturadas | II ²⁹ | Agrupamento de Escolas de Seia | Presidente do Conselho executivo, professor Fernando Horta | Das quatro entrevistas previstas, apenas se recolheu uma, a do presidente do Conselho Executivo ³⁰ |
| | | Escola Evaristo Nogueira (São Romão) | Direcção Administrativa (Sr. António Eduardo e Dra. Cláudia Sousa) | Das quatro entrevistas previstas, recolheram-se duas porque se considerou oportuno pelos próprios, uma entrevista representar a opinião de cada uma das direcções, com os seus dois elementos. |
| | | | Direcção Pedagógica (professor João Santos e professor Miguel Ângelo) | |
| | | Agrupamento de Escolas de Loriga | Presidente do Conselho Executivo, Professor Fernando Pina | As três entrevistas previstas, foram recolhidas. |
| | Vice-presidentes, Maria Filomena Cabral | | | |
| | Vice-presidentes, Maria Helena Romano | | | |
| | III ³¹ | Agrupamento de Escolas de Seia | Coordenadora do Programa de Educação para a Saúde, professora Manuela Pereira | Entrevista realizada no dia 27 de Junho de 2009 (das 14.00 horas às 15.30 horas) |
| | | Escola Evaristo Nogueira - São Romão | Coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação, psicóloga Paula Alexandra Figueiredo Simões | Entrevista realizada no dia 27 de Junho de 2009 (das 11.00 horas às 12.15 horas) |
| | | Agrupamento de Escolas de Loriga | Coordenadora das Actividades de Ciclo, professora Maria de Jesus Dias | Entrevista realizada no dia 02 de Julho de 2009 (das 09.15 horas às 10.45 horas) ³² |

Elaboração própria

²⁸ Todas estas entrevistas implicaram um contacto prévio com as Escolas em análise, no sentido da sua marcação, tendo-se realizado todas as previstas, contando com a colaboração activa dos respondentes. No Anexo 6, em quadro sinóptico, consta um resumo das mesmas.

²⁹ Estas entrevistas foram solicitadas, via e-mail, ou seja, por escrito, aos vários elementos dos órgãos directivos das respectivas escolas. Esta forma de recolha de dados teve a ver com o momento particularmente conturbado que se viveu no ano lectivo 2008/2009 nas escolas em causa, em que os professores foram “invadidos” por inúmeros decretos regulamentares, com implicações a nível do seu desempenho, pelo que foi solicitado por alguns deles e considerado oportuno, que se seguisse esta metodologia. Mesmo assim, apesar da primeira solicitação das entrevistas ter sido feita nos finais do mês de Março de 2009, a sua recolha demorou vários meses, tendo algumas entrevistas sido recolhidas apenas no mês de Julho, depois de várias solicitações por mim levadas a cabo, tanto por e-mail como pessoalmente através de deslocações várias às escolas em causa. Este facto talvez ateste os motivos que estiverem na origem da decisão sobre a forma de aplicação destas entrevistas. Foram recolhidas, neste âmbito, seis entrevistas, correspondentes a oito pessoas, as quais constam, em traços gerais, nos Anexos 19 a 22.

³⁰ No Agrupamento de Escolas de Seia, estavam previstas realizar-se quatro entrevistas (ao presidente do Conselho Executivo, Fernando Horta, também responsável pelo 2.º Ciclo, e às vice-presidentes do Conselho Executivo Paula Aires, responsável pelo 3.º CEB, Ana Isabel Felgosa, responsável pelo 1.º CEB, e Idalina Bento, responsável pelo Pré-escolar) mas, as três entrevistas das vice-presidentes não se recolheram, por motivos de indisponibilidade reiterada das mesmas.

³¹ Todas estas entrevistas, para além da indicação das práticas pelo presidente do Conselho Executivo das duas escolas públicas e pelo Director Administrativo da Escola Particular, implicaram um contacto prévio com as pessoas a entrevistar. A denominação “prática relevante” teve a ver com um enquadramento genérico das mesmas, pelo que, só depois da análise, com uma apreciação dos resultados e da síntese comparativa, se definirá o seu carácter “inovador”.

³² No Agrupamento de Escolas de Loriga realizou-se, também, no dia 02 de Julho de 2009, por indicação do presidente do respectivo órgão de gestão, mais uma entrevista, ao Coordenador da Biblioteca (professor Luís Manuel Dias Martins) mas, por questões de metodologia, no sentido de apenas se ter uma prática considerada relevante por cada escola, achámos por bem não a integrar na nossa análise.

No total, foi prevista, inicialmente, a realização de 17 entrevistas (3 numa primeira fase, de carácter exploratório, aplicadas aos Presidentes e ao Director Administrativo dos respectivos órgãos de gestão; 11 numa segunda fase, aplicadas a todos os elementos dos respectivos órgãos de gestão; e, 3 numa terceira fase, aplicadas a coordenadores/implementadores de práticas consideradas relevantes no ano lectivo 2008/2009, por indicação do Presidente/Director do respectivo órgão de gestão), tendo sido recolhidas 12 entrevistas, três no primeiro momento, seis no segundo e três no terceiro.

As **entrevistas exploratórias** ajudaram a definir linhas orientadoras do trabalho, revelando-se de grande utilidade no momento inicial da investigação no sentido de possibilitar delimitar e clarificar algumas questões relativas à investigação social a levar a cabo. Tratou-se de uma entrevista de carácter exploratório (cf. Anexo 3), no sentido de, num modo geral, perscrutar as prioridades de actuação durante o mandato/tempo de gestão, os principais problemas que a escola enfrenta e as soluções “inovadoras”, ou não, preconizadas pelo responsável máximo do órgão executivo de cada escola. Pedia-se ainda a cada entrevistado que indicasse os projectos mais relevantes existentes na Escola, e solicitaram-se alguns documentos: o PE; o Regulamento Interno (RI); o Plano Anual de Actividades (PAA); Documentação sobre projectos “inovadores”; entre outros, bem como a indicação de possíveis interlocutores responsáveis por algumas dessas práticas. Posteriormente, as entrevistas foram analisadas (análise de conteúdo), tendo em conta o antes, o durante e o após a entrevista, tendo ainda sido usados métodos complementares, como a análise de documentos, com o grande objectivo de reformular a pergunta de partida e de construir um modelo de análise que operacionalizasse a investigação.

Após este processo, foram realizadas várias **entrevistas semi-directivas**, no sentido de operacionalizar a investigação. A entrevista elaborada e aplicada aos dirigentes dos respectivos órgãos de gestão foi semidirectiva ou semidirigida ou semiestruturada³³, e a entrevista dirigida aos responsáveis por práticas referidas como mais relevantes, de acordo com indicação dos presidentes dos respectivos órgãos de gestão, foi centrada³⁴. A elaboração das respectivas entrevistas implicou a construção de guiões afins (cf. Anexos 4 e 5, respectivamente), que serviram como grelha analítica onde se definiram as

³³ Esta entrevista não é inteiramente aberta nem estruturada por um grande número de perguntas precisas, sendo a mais utilizada em investigação social.

³⁴ A entrevista centrada pretende uma análise do impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram.

problemáticas e as dimensões de cada uma delas, sua aplicação e análise, de acordo com as regras expressas, procurando potenciar o seu uso³⁵ e contrariar os seus limites³⁶.

De acordo com William Foddy (1996) que afirma que “entrevistar criativamente é entrevistar com determinação atendendo ao contexto”, foram tidos em conta vários exemplos que ilustram a inadequação de muitas perguntas tradicionalmente utilizadas pela investigação em ciências sociais³⁷, bem como algumas linhas orientadoras para a forma de construir perguntas de uma forma potenciadora para o processo de investigação, de acordo com o seu paradigma “TAP” (Tópico, Aplicabilidade, Perspectiva)³⁸.

Nesta fase assumiu, pois, um carácter determinante o guião de entrevista, elaborada com base nas entrevistas exploratórias realizadas e em várias grelhas de identificação de “produtos EQUAL” e de “boas práticas” de inovação social, entre outras³⁹. De acordo com a análise de conteúdo das entrevistas exploratórias, optou-se por colocar o centro da análise nos respectivos PE, enquanto instrumento orientador da acção da realidade escolar. Neste sentido, de acordo com alguns critérios e indicadores estabelecidos na literatura, definiram-se alguns objectivos e respectivas questões procurando ir ao encontro das questões de investigação, segundo o quadro seguinte:

³⁵ Esta técnica qualitativa de recolha de dados é adequada, pois, para a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados; para a análise de um problema específico; e/ou para a reconstrução de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado. Como vantagens apresenta o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência, isto é, a sua linguagem e as suas categorias mentais.

³⁶ Como limites e problemas desta técnica pode referir-se, sobretudo, a própria flexibilidade do método que pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas. De referir ainda que em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise sistemática de conteúdo, facto que requer formação teórica e lucidez epistemológica afim por parte do investigador.

³⁷ Por vezes, as perguntas factuais produzem respostas inválidas; a relação entre o que os inquiridos dizem e o que efectivamente fazem nem sempre é muito forte; atitudes, hábitos, crenças e opiniões dos inquiridos apresentam-se frequentemente bastante instáveis; pequenas diferenças no vocabulário utilizado nas perguntas podem reproduzir grandes diferenças ao nível dos resultados obtidos; é frequente os inquiridos interpretarem mal as perguntas; respostas a perguntas anteriores podem afectar as respostas a perguntas subsequentes; a ordem das opções de resposta pode afectar as respostas dos inquiridos; as respostas podem ser afectadas pelo próprio formato da pergunta; mesmo não estando familiarizados com o tema proposto é frequente os inquiridos responderem às perguntas; e, os contextos culturais de pertença afectam a forma de interpretar e responder.

³⁸ O Paradigma “TAP” de William Foddy refere-se à necessidade de, numa entrevista, o investigador definir claramente a informação que pretende (Tópico); os inquiridos possuírem a informação solicitada (Aplicabilidade); e, os inquiridos serem capazes de verbalizar a informação solicitada pelo investigador nas condições situacionais em que a pesquisa se realiza (Perspectiva). Na construção das perguntas das “entrevistas” utilizadas nesta dissertação de mestrado, revestiu-se de grande importância este Paradigma “TAP” (Tópico; Aplicabilidade; e, Perspectiva), para construir perguntas para as entrevistas em ordem à obtenção válida e fiável de dados (clareza, adequação, e percepção das perguntas). Procedeu-se ainda à testagem de perguntas difíceis e de certas palavras utilizadas nas perguntas.

³⁹ Este guião foi elaborado a partir da conjugação de alguns instrumentos afins referidos na literatura, nomeadamente, uma “grelha de validação do produto” e uma “grelha de análise de boas práticas”, ambas adoptadas pela iniciativa comunitária “EQUAL”, que se encontram no Anexo 1 e em algumas grelhas de avaliação de inovação social constantes em Mark Kramer, 2005, onde se destacam os seguintes indicadores (já referidos atrás): Inovação; *Empowerment*; Adequabilidade; e Utilidade.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Quadro 6. Grelha da entrevista administrada aos membros dos órgãos directivos das Escolas em análise, objectivos específicos, questões de investigação afins, e tipologia de análise

| Questão de Investigação | Tipologia de análise | Objectivos Específicos | Pergunta |
|--|--|--|--|
| Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) | Caracterizar a realidade envolvente; Identificar os objectivos do PE | 1. A que problema(s) pretendeu/pretende responder o PE? |
| | | Identificar as soluções encontradas para a resolução dos problemas | 2. Que soluções foram/estão a ser implementadas para responder aos problemas identificados na questão anterior? |
| Q1 | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (agentes envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Identificar as competências necessárias para a elaboração do PE | 3. Que requisitos foram necessários para a construção do PE? |
| | | Identificar o Público-Alvo do PE | 4. Quais foram/são os Beneficiários e destinatários do PE? |
| | | Identificar os actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação do PE | 5. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram/estão comprometidos com a elaboração do PE? |
| | | | 6. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram/estão comprometidos com a implementação do PE? |
| | | | 7. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram/estão comprometidos com a avaliação do PE? |
| | | Identificar o tipo de contributos dados | 8. Que contributos e complementaridades foram/são dados pelos diferentes parceiros? |
| | | Identificar a forma de envolvimento dos beneficiários/destinatários | 9. Como foram/são envolvidos os beneficiários e destinatários do PE? |
| Identificar a metodologia de implementação e instrumentos usados | 10. Que metodologias de implementação e instrumentos foram/são utilizados? | | |
| Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) | Identificar as dificuldades da implementação do PE | 11. Quais as dificuldades e obstáculos de implementação do PE que foram/são encontrados? |
| | | Identificar as estratégias de resolução das dificuldades encontradas | 12. Que formas de superação dessas dificuldades e obstáculos foram/são levadas a cabo? |
| | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Identificar o grau de Inovação do PE | 13. Qual o valor acrescentado do PE para os seus beneficiários? |
| | | Verificar a Adequabilidade do PE | 14. O PE respondeu/responde às necessidades dos beneficiários, nomeadamente, no que se refere a necessidades de inserção e de qualificação? |
| | | Verificar a capacidade de <i>Empowerment</i> do PE | 15. Em que medida o PE contribuiu/irá contribuir para o reforço das competências dos actores internos e/ou externos à escola envolvidos na sua construção? |
| | | Identificar a forma de avaliação do PE | 16. Foram utilizadas metodologias e instrumentos de avaliação para aferir os resultados da implementação do PE? Se sim, quais e porquê? Se não, porquê? |
| | | Verificar a Utilidade do PE | 17. Quais os principais contributos que identifica no PE para o sucesso educativo? |
| | | Verificar a Utilidade do PE | 18. Quais os principais contributos que identifica no PE para o desenvolvimento local? |
| | | Verificar o grau de Inovação, de forma comparada | 19. O PE apresenta características novas e distintivas em relação a outros projectos educativos ou estratégias que, porventura, conheça? |
| | | Q2 | |
| Q3 | | | |
| Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 | | | |

Elaboração própria, com base na entrevista referida.

Posteriormente, para as entrevistas a práticas indicadas como relevantes por indicação dos Presidentes dos Agrupamentos das Escolas em causa e do Director Administrativo da EEN, realizadas ao longo do ano lectivo 2008/2009, constantes no respectivo PAA, tendo em conta as entrevistas realizadas anteriormente, estabeleceram-se alguns objectivos e respectivas perguntas procurando ir ao encontro das questões de investigação definidas, como se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 7. Grelha da Entrevista administrada aos principais implementadores/coordenadores de uma Prática considerada relevante nas escolas em análise, objectivos específicos e questões de investigação afins, e tipologia de análise

| Questão de Investigação | Tipologia de análise | Objectivos Específicos | Pergunta |
|-------------------------|--|--|--|
| Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 | Prática relevante e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) | Identificar os objectivos da Prática sinalizada Identificar a natureza da Prática e suas acções | 1.Quais os objectivos desta Prática? 2.Descreva sucintamente esta Prática, no que diz respeito às acções realizadas. |
| Q1 | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (agentes envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Identificar o Público-Alvo da Prática e a sua forma de envolvimento | 3.Quais foram os beneficiários e destinatários dessa Prática? 4.Como foram envolvidos os beneficiários e destinatários dessa Prática? |
| | | Identificar os actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação do PE | 5. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram comprometidos na elaboração dessa Prática? 6. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram comprometidos na implementação dessa Prática? 7. Foi feita alguma avaliação dos resultados da Prática? Se sim, como se procedeu a essa avaliação? Se não, porque não? 8. Caso se tenha procedido à avaliação da Prática, que actores internos e/ou externos à escola estiveram comprometidos com essa avaliação? |
| | | Identificar o tipo de contributos e complementaridades dados | 9. Que contributos e complementaridades foram dados pelos parceiros envolvidos ao longo do processo? |
| Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 | Prática relevante e sua caracterização (problemas; objectivos estratégias/soluções) | Identificar as dificuldades da implementação da Prática | 10. Quais as dificuldades/obstáculos na implementação desta Prática? |
| | | Identificar as estratégias de resolução das dificuldades | 11. Como superaram essas dificuldades / obstáculos? |
| Q2 | Resultados (adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Identificar o grau de Inovação da Prática | 12. Qual o valor acrescentado dessa prática para os seus beneficiários? |
| | | Verificar a Adequabilidade da Prática e Verificar a capacidade de <i>Empowerment</i> da Prática | 13. Em que medida essa Prática contribuiu para reforço das competências dos actores internos e/ou externos à escola envolvidos na sua construção? |
| Q3 | | Verificar a Utilidade da Prática | 14. Quais os principais contributos que identifica nesta Prática para o sucesso educativo? |
| Q3 | | Verificar a Utilidade da Prática | 15. Caso se aplique, quais os principais contributos que identifica nesta Prática para o desenvolvimento local? 16. Que outros resultados positivos desta Prática gostaria de evidenciar? |
| Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5 | | Verificar o grau de Inovação da Prática, de forma comparada | 17. Essa Prática apresenta características novas e distintivas em relação a outras práticas educativas ou estratégias que, porventura, conheça? Se sim, quais? |

Elaboração própria, com base na entrevista referida.

A nível institucional, as entrevistas realizadas tiveram como local privilegiado da sua realização, o contexto escolar, sobretudo, o espaço destinado aos Conselhos Executivos (AES e AEL) e o espaço destinado ao acolhimento de visitantes (EEN). De salientar o acolhimento, a receptividade e a colaboração demonstrados, de um modo geral, por todos os destinatários das entrevistas, em todos os momentos necessários para a sua realização, sobretudo, face à necessidade de maiores contactos, por parte do Presidente do Conselho Executivo dos AES, do Presidente do Conselho Executivo do AEL, e do Director Administrativo da EEN. No que a este aspecto diz respeito, ganha ainda mais sentido tal atitude, em virtude do ambiente de uma certa “tensão” e “instabilidade” que se viveu, de um modo especial, no lectivo 2008/2009, no contexto escolar, sobretudo, público, derivado de muitas alterações legislativas de que as escolas foram alvo. Além disso, realce-se a disponibilização de todos os materiais requeridos, quer em suporte de papel, quer em suporte informático, nomeadamente, o respectivo PE, o RI, e o PAA, entre outros.

3.4.2. Outras fontes de evidência: documentos, internet e observação directa

A pesquisa bibliográfica e a análise documental, em trabalhos de estudo de caso, revelam-se também como fontes de evidência fundamentais (Yin, 2003:86-89), numa lógica de exploração de múltiplas fontes de evidência. No que a estas fontes secundárias diz respeito, a análise documental baseou-se na análise do Projecto Educativo, no Regulamento Interno e no Plano Anual de Actividades 2008/2009 de cada escola em análise, bem como na análise de outros documentos relativos a cada escola e ao concelho de Seia (dados dos Censos; dados compilados pela Câmara Municipal de Seia; Carta Educativa do Concelho de Seia; dados relativos às práticas relevantes analisadas; entre outros). Esta análise documental recorreu também a vários sites da Internet, tanto relacionados com a temáticas educativas em geral, como com as escolas em análise em particular (*sites* de cada escola). Uma compilação de todas estas fontes de evidência constam, no final deste trabalho, nas Referências Bibliográficas.

Além disso, refira-se ainda, como fonte de evidência, a observação directa, resultante das várias deslocações aos locais privilegiados de investigação, ou seja, às escolas em análise. Mais do que uma observação directa, com um carácter formal, ela foi, sobretudo, marcada por alguns registos informais associados, sobretudo, à atitude dos respondentes e aos respectivos espaços de atendimento ou de encontro.

3.5. Procedimentos de organização e tratamento de dados

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados enunciados, mereceram, ao longo do trabalho, uma atenção, ora particular, ora conjunta, de acordo com a fase de construção da investigação em que nos encontrávamos, procurando, tanto quanto possível, uma combinação de algumas fontes de evidência e uma triangulação dos respectivos dados.

Neste processo de recolha de dados, na linha de Yin (2003:97-107), tiveram-se em conta três princípios que o mesmo recomenda: a) o uso múltiplo das fontes de evidência; b) a criação de uma base de dados para o estudo de caso; e, c) a conservação de um fio condutor. Assim, quanto ao primeiro princípio, afirma-se uma necessária triangulação de dados, tendo em conta as várias fontes de evidência, no sentido de uma convergência das mesmas para os propósitos do estudo; quanto ao segundo princípio, revela-se fundamental, uma compilação dos dados disponíveis, tanto a nível de documentos, tabelas, quadros, entrevistas, entre outros; e, quanto ao terceiro princípio, a procura constante de um fio condutor para a construção da investigação, colocando-nos no lugar do possível leitor da investigação, questionando a sua percepção.

Nesta sequência, para se proceder á análise da informação recolhida, optou-se pela técnica de “Análise de Conteúdo”, pois, em virtude do seu carácter “descritivo”, permite apresentar os dados recolhidos nos discursos, no sentido de dar conta do que foi narrado e, em virtude do seu carácter “interpretativo”, permite encontrar possíveis explicações para as questões de investigação colocadas relativamente ao objecto de estudo enunciado (Guerra, 2006). Assim, as grelhas das entrevistas que constam nos quadros 6 e 7, foram uma importante fonte de análise que, cumulativamente às outras fontes de evidência, se traduziram, a nível da apresentação dos resultados, numa tipologia genérica marcada, fundamentalmente, pela Caracterização das Práticas (Problemas, Objectivos, Estratégias e Soluções encontradas); Agentes ou *Stakeholders* envolvidos na sua elaboração, implementação, e avaliação; e, Resultados (Adequabilidade, *Empowerment*, Utilidade, e Inovação). Aqui se teve em conta, também, de acordo com Yin (2003: 109-139) a importância de uma estratégia analítica baseada na fundamentação teórica do estudo, nos dados das diversas fontes de evidência e na descrição paulatina dos diferentes casos em estudo, o que implicou o uso de algumas técnicas específicas de análise como: a definição de algumas constantes (objectivos, estratégias, agentes envolvidos, adequabilidade,

empowerment, utilidade e inovação), a descrição de todo o processo evolutivo da análise, e a sistematização da análise com sínteses comparativas dos dados. Tratou-se, pois, de um processo de indução analítica no sentido de infirmar as questões de investigação previamente estabelecidas, passando, sobretudo, por uma análise comparativa das mesmas, através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas.

Ao nível da análise de conteúdo das entrevistas, procedeu-se, primeiramente, à sua transcrição integral, para formato de papel. Num segundo momento, foram trabalhadas de um modo singular e, depois, de um modo comparativo⁴⁰, salientando os seus aspectos mais relevantes, tanto a nível de temáticas como de problemáticas, de acordo com a grelha e tipologia de análise expressa nos quadros 6 e 7. E, numa terceira fase, procedeu-se, tanto quanto possível, em ordem a uma análise interpretativa das mesmas, a uma triangulação dos dados recolhidos em diferentes momentos, o que se reflectiu na apresentação dos resultados finais traduzidos em algumas proposições teóricas potencialmente explicativas das questões de investigação subjacentes à dissertação e ao modelo de análise proposto. Nesta linha da triangulação dos dados recolhidos, tendo em conta que o grande objecto de análise foi o PE das respectivas escolas, cada qual foi analisado de um modo singular⁴¹, e de uma forma comparativa⁴². Outros dois instrumentos directamente relacionados com os PE, nomeadamente, o RI de cada uma das escolas, bem como o respectivo PAA 2008/2009, também foram alvo de uma análise singular e, posteriormente, de uma análise comparativa⁴³.

Toda a informação recolhida foi submetida a tratamento informático (compilação de dados; redacção de entrevistas; elaboração de quadros; entre outros). A apresentação dos resultados expressa-se através de quadros e de pontos temáticos, capazes de elucidar, o mais possível, a análise de conteúdo das entrevistas e das outras fontes de evidência de recolha de dados utilizados, em prol da percepção das questões de investigação definidas.

⁴⁰ Cf. Anexos 19 a 26 (análises singulares e comparativas das entrevistas mais estruturadas, das fases II e III).

⁴¹ Cf. Anexos 7, 8 e 9 (análise de cada PE).

⁴² Cf. Anexo 10 (análise comparativa dos PE).

⁴³ Relativamente ao Regulamento Interno, cf. Anexos 11, 12, 13 (análise de cada RI) e 14 (análise comparativa); e, relativamente ao Plano Anual de Actividades, cf. Anexos 15, 16 e 17 (análise de cada PAA) e 18 (análise comparativa).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Breve caracterização do Concelho de Seia e da sua rede educativa

Antes de apresentarmos os principais resultados obtidos nesta investigação e que têm em conta, de um modo especial, o conteúdo das entrevistas e a análise documental do Projecto Educativo de Escola, procede-se, neste ponto, a uma breve caracterização do concelho de Seia e das escolas em análise, a qual se apresenta como o pano de fundo ou contexto onde as práticas que pretendemos identificar e caracterizar acontecem.

O **concelho de Seia** faz parte da NUT II⁴⁴ (Região Centro), pertencendo ao distrito da Guarda e mais concretamente à NUT III – Serra da Estrela. Tem como limites, a Norte, os concelhos de Gouveia, Nelas e Mangualde; a Sul, Arganil e Covilhã; a Oeste, Oliveira do Hospital; e, a Este, o concelho de Manteigas. Trata-se de um dos 77 concelhos da Região Centro, estando dividido administrativamente em 29 freguesias⁴⁵ (ver figura 2), que se distribuem por uma área de 436 Km², correspondendo a 1,93% do total da área de 23.700 Km² da mesma Região.

Figura 2. Mapa do concelho de Seia



⁴⁴ NUT é um acrónimo de Nomenclatura de Unidade Territorial Estatística, estabelecida pela Eurostat, tendo em vista o desenvolvimento de um esquema único de repartição territorial para estatísticas regionais da União Europeia.

⁴⁵ As 29 freguesias que compõem o concelho de Seia são: Alvoco da Serra, Cabeça, Carragosela, Folhadosa, Girabolhos, Lages, Loriga, Lapa dos Dinheiros, Paranhos da Beira, Pinhanços, Sabugueiro, Sameice, Sandomil, Santa Comba, Santa Eulália, Santa Marinha, Santiago, São Martinho, São Romão, Sazes da Beira, Seia, Teixeira, Torroso, Tourais, Travancinha, Valezim, Várzea de Meruge, Vide e Vila Cova à Coelheira.

O concelho de Seia estende a sua área por uma paisagem de serra, planície e vales profundos, sendo marcado, a nível económico, pela predominância do sector terciário ou de serviços, seguido do sector secundário e, finalmente, do sector primário. Ao longo dos últimos 50 anos, o concelho de Seia tem vindo a perder população residente. Centrando-nos nos últimos censos realizados, verifica-se que a população residente do concelho de Seia era, no ano de 1991, de 30.362 habitantes (menos 3% do que em 1981) e no ano de 2001, registava uma população de 28.144 habitantes (menos cerca de 8% em relação aos dados de 1991). A nível de grupos etários, verifica-se que, com excepção dos indivíduos com 65 ou mais anos, entre 1991 e 2001, se registou uma diminuição da população nas restantes faixas etárias, sendo mais significativa na faixa etária dos 0 aos 14 anos (que inclui os alunos da educação pré-escolar e do ensino básico), logo seguida da faixa etária dos 15 aos 24 anos. Prevê-se que esta clara tendência de diminuição da população se pode tornar cada vez mais significativa nos próximos anos, afectando toda a estrutura organizacional concelhia, a começar pelo Parque Escolar, traduzindo-se numa clara diminuição da procura educativa nos diferentes níveis de ensino (pré-escolar, 1.º CEB, 2.º e 3.º CEB e ensino secundário).

Em termos de organização espacial da **rede educativa**, de acordo com a Carta Educativa local⁴⁶, o Concelho de Seia integra 5 territórios educativos, organizados em Agrupamentos de Escolas, sendo 4 verticais⁴⁷ (AES, AEL, Agrupamento de Escolas de Tourais/Paranhos, e Agrupamento de Escolas Abranches Ferrão) e 1 horizontal⁴⁸ (Agrupamento de Escolas de São Romão). De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, um Agrupamento de Escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-

⁴⁶ A Carta Educativa é o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar em cada concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação, que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município (cf. Decreto-Lei n.º 7/2003, artigo 10.º) e do cumprimento das orientações nacionais em termos de política educativa, dos grandes objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos normativos aí preconizados. Visa a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território. De acordo com o decreto referido, a Carta Educativa deve conter uma caracterização da localização e organização espacial dos edifícios e equipamentos; um diagnóstico de necessidades e estratégias; projecções de desenvolvimento; e, propostas de intervenção. Neste sentido, a Carta Educativa do Concelho de Seia, consta de uma fase de diagnóstico da situação educativa do concelho e de uma fase de formulação de propostas ou de acções estruturantes a implementar. Esta Carta foi elaborada no ano de 2007, tendo sido aprovada em Conselho Municipal de Educação em 10/04/07, remetida para homologação para a Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) a 09/05/07, e homologada pelo Ministério da Educação a 19/09/07. Tem uma vigência de cinco anos, pelo que, a actual Carta Educativa do Concelho de Seia se encontra em vigor até 2012.

⁴⁷ De acordo com o Decreto-lei n.º 115-A/98, que regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Ensinos Básicos e Secundário, os agrupamentos verticais integram, normalmente, estabelecimentos de educação pré-escolar, de 1.º CEB e um estabelecimento de 2.º e 3.º CEB.

⁴⁸ Segundo o Decreto-lei n.º 115-A/98, os agrupamentos horizontais integram jardins de infância e escolas do 1.º CEB. O Agrupamento de Escolas de São Romão irá ser integrado, no ano lectivo 2009/2010, no Agrupamento de Escolas de Seia.

escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino⁴⁹, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das seguintes finalidades:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão; e,
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

De referir ainda a existência de uma Rede Particular de Educação Pré-Escolar, constituída por 7 estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, a saber: Patronato da Sagrada Família (São Romão), Santa Casa da Misericórdia de Seia, Centro Paroquial de Seia, Centro Social Nossa Senhora de La Salette (Paranhos da Beira), Fundação Aurora Borges (Santa Marinha), Centro Paroquial de Assistência e Formação de Alvoco da Serra (Alvoco da Serra) e Centro de Assistência Paroquial de Loriga.

Além destes estabelecimentos de ensino, na Freguesia de São Romão, situa-se uma Escola Particular do 2.º e 3.º CEB, a Escola Evaristo Nogueira (EEN), cuja área de influência coincide com o Agrupamento de Escolas de São Romão. No que respeita ao Ensino Secundário, existe uma Escola Secundária e uma Escola Profissional, ambas sedeadas na cidade de Seia. No ano de 1999, foi criada a Escola Superior de Turismo e Telecomunicações, que se localiza também na sede do concelho. A oferta educativa concelhia inclui ainda o 3º Ciclo do Ensino Recorrente, bem como alguns cursos de educação extra-escolar.

No que se refere aos equipamentos educativos do 2.º e 3.º CEB, de acordo com a Carta Educativa do Concelho de Seia, apesar de se situarem apenas em 4 freguesias do concelho (Paranhos da Beira, Seia, São Romão e Loriga), em termos práticos, eles estão próximos de mais de metade da população concelhia, sendo que a sua actual capacidade supera a população estimada para os próximos anos, não se perspectivando, por isso, quaisquer estrangulamentos a nível da sua capacidade. Quanto aos serviços e materiais de apoio disponíveis, todos os estabelecimentos de ensino em causa possuem refeitório, computadores com acesso á internet, infra-estruturas desportivas e outras, sendo, em geral, de boa qualidade e encontrando-se num bom estado de conservação.

⁴⁹ Os níveis e ciclos de ensino que os Agrupamentos podem abranger dizem respeito a um ou vários ciclos seguintes: 1.º ciclo (1.º ao 4.º Ano); 2.º ciclo (5.º e 6.º Anos); e, 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º Anos).

A nível de necessidades educativas/problemas educacionais, a Carta Educativa do Concelho, de acordo com alguns indicadores globais, evidenciou a “necessidade de implementar no Concelho estratégias que assegurem uma oferta de qualidade e dinamizem a procura de cursos profissionais e de dupla certificação, ensino recorrente e educação extra-escolar”. Alguns desses indicadores são:

- “11,6% da população é analfabeta;
- em 2001, cerca de metade da população residente (45,1%) tinha apenas o 1.º CEB, o que reflecte os níveis de escolarização bastante baixos da população;
- apenas 9,9% possuem o 3.º CEB;
- embora a quantidade de casos de abandono escolar no 2.º e 3.º CEB seja reduzida, verifica-se um aumento da taxa de abandono, sobretudo, no 2.º CEB;
- a taxa de retenção também sofreu um agravamento, principalmente no 3.º CEB”; etc.

Assim, de acordo com o mesmo documento, torna-se necessário “aumentar os baixos níveis de escolarização da população do concelho e encontrar estratégias que contribuam para a consolidação da escolaridade obrigatória, através de:

- Promoção do acesso à escolaridade, formação, qualificação e certificação de jovens e adultos;
- Prevenção do abandono escolar, principalmente ao nível do 2.º e 3.º CEB;
- Acompanhamento individual precoce dos alunos em risco de abandono escolar, com a procura de respostas alternativas de carácter profissionalizante para estes alunos e promoção da frequência de percursos educativos e formativos; e,
- Concertação de estratégias e ofertas de formação profissional, educação e formação no concelho, que permita aos jovens a obtenção de uma qualificação profissional”.

A nível de número de alunos do concelho de Seia, apresenta-se no quadro 8, a sua evolução, na última década, de acordo com os vários níveis de ensino:

Quadro 8. Evolução do número de alunos dos vários níveis de ensino, no Concelho de Seia, entre os anos lectivos 1999/2000 e 2008/2009

| Nível de ensino | Ano lectivo | | | | | | | | | | T. Var. (%) (99-09) |
|------------------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------|
| | 99/00 | 00/01 | 01/02 | 02/03 | 03/04 | 04/05 | 05/06 | 06/07 | 07/08 | 08/09 | |
| Pré-escolar | 753 | 669 | 697 | 688 | 706 | 633 | 617 | 589 | 585 | 549 | - 27% |
| 1.º CEB | 1218 | 1191 | 1150 | 1039 | 1053 | 989 | 943 | 884 | 834 | 809 | - 34% |
| 2.º CEB | 655 | 664 | 640 | 645 | 609 | 608 | 587 | 534 | 476 | 477 | - 27% |
| 3.º CEB | 1100 | 999 | 993 | 930 | 830 | 973 | 872 | 842 | 772 | 782 | - 29% |
| Secundário | 1056 | 1072 | 1005 | 936 | 825 | 886 | 786 | 820 | 918 | 869 | - 18% |
| Superior⁵⁰ | - | 55 | 113 | 194 | 258 | 319 | 344 | 374 | 338 | 305 | * ⁵¹ |
| Total | 4782 | 4650 | 4598 | 4532 | 4281 | 4408 | 4149 | 4043 | 3923 | 3791 | - 21% |

Fonte: Câmara Municipal de Seia e Escolas implicadas.

⁵⁰ A Escola Superior de Turismo e Telecomunicações só entrou em funcionamento no ano lectivo 2000/2001, tendo sido criada a 14 de Julho de 1999.

⁵¹ Face à sua recente existência, não se justifica calcular a taxa de variação relativamente ao ano lectivo 1999/2000.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Nos últimos dez anos lectivos (1999/2000 a 2008/2009), verifica-se uma progressiva diminuição do número de alunos do concelho de Seia, praticamente, em todos os níveis de ensino. O caso do Ensino Superior, é uma excepção, situação que se deve à criação desta Escola no ano de 1999. Seja como for, a partir do ano lectivo 2006/2007, também esta Escola começa a evidenciar uma diminuição progressiva do número de alunos. Repare-se que as descidas mais acentuadas do número de alunos se verificam a nível do Ensino Básico, facto que augura projecções em queda preocupantes a nível dos vários níveis de ensino, nos próximos anos. Quanto aos níveis de ensino que mais se referem ao nosso estudo (2.º e 3.º CEB), verifica-se uma certa homogeneidade entre os dois ciclos a nível da progressiva diminuição do número de alunos, com uma taxa de variação negativa de -27% e -29%, respectivamente, ou seja, com a redução de mais de um quarto de alunos nos últimos dez anos lectivos (cerca de 500 alunos a menos).

No quadro seguinte, atente-se na distribuição dos alunos do Concelho de Seia, pelos respectivos agrupamentos, com as escolas que lhe estão afectas, e a sua evolução ao longo dos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009⁵²:

Quadro 9. Agrupamentos/Escolas do Concelho de Seia e respectivo número de alunos matriculados nos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008, e 2008/2009

| Nível de ensino | Escola | Ano 06/07 | Ano 07/08 | Ano 08/09 | T. Var. (%) |
|---|--|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Pré-escolar | Agrupamento de Escolas Abranches Ferrão | 97 | 94 | 80 | - 18% |
| | Agrupamento de Escolas de Seia | 57 | 52 | 53 | - 7% |
| | Agrupamento de Escolas de São Romão | 92 | 94 | 81 | - 12% |
| | Agrupamento de Escolas de Loriga | 31 | 30 | 23 | - 26% |
| | Agrupamento de Escolas de Tourais/Paranhos | 40 | 40 | 42 | + 2% |
| | Jardins de Infância – Rede Particular | 272 | 275 | 270 | - 1% |
| 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º e 4.º Anos de Escolaridade) | Agrupamento de Escolas Abranches Ferrão | 202 | 178 | 176 | - 13% |
| | Agrupamento de Escolas de Seia | 303 | 288 | 265 | - 13% |
| | Agrupamento de Escolas de São Romão | 202 | 195 | 204 | + 1% |
| | Agrupamento de Escolas de Loriga | 60 | 61 | 57 | - 5% |
| | Agrupamento de Escolas de Tourais/Paranhos | 117 | 112 | 107 | - 9% |
| 2.º CEB (5.º e 6.º Anos de Escolaridade) | Agrupamento de Escolas Abranches Ferrão | 115 | 117 | 110 | - 4% |
| | Agrupamento de Escolas de Seia | 169 | 152 | 158 | - 7% |
| | Escola Evaristo Nogueira (São Romão) | 126 | 106 | 117 | - 7% |
| | Agrupamento de Escolas de Loriga | 47 | 32 | 30 | - 36% |
| | Agrupamento de Escolas de Tourais/Paranhos | 77 | 69 | 62 | - 19% |

⁵² A incidência nestes três anos lectivos deve-se ao facto de serem os mais recentes, abrangidos pelo tempo de vigência dos Planos Educativos que nos interessa analisar e que se encontram em vigor.

Agrupamentos/Escolas do Concelho de Seia e respectivo número de alunos matriculados nos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008, e 2008/2009 (continuação)

| Nível de ensino | Escola | Ano 06/07 | Ano 07/08 | Ano 08/09 | T. Var. (%) |
|---|--|-----------|-----------|-----------|-------------|
| 3.º CEB (7.º, 8.º e 9.º Anos de Escolaridade) | Agrupamento de Escolas Abranches Ferrão | 168 | 171 | 172 | + 2% |
| | Agrupamento de Escolas de Seia | 280 | 232 | 241 | - 14% |
| | Escola Evaristo Nogueira (São Romão) | 216 | 197 | 176 | - 19% |
| | Agrupamento de Escolas de Loriga | 76 | 75 | 73 | - 4% |
| | Agrupamento de Escolas de Tourais/Paranhos | 102 | 97 | 120 | + 18% |
| Secundário (10.º, 11.º e 12.º) | Escola Secundária de Seia | 646 | 758 | 701 | + 11% |
| | Escola Profissional da Serra da Estrela | 174 | 160 | 168 | - 3% |
| Superior | Escola Superior de Turismo e Hotelaria | 374 | 338 | 305 | - 18% |
| Total | | 4043 | 3923 | 3791 | - 6% |

Fonte: Câmara Municipal de Seia e Escolas do concelho de Seia.

Pela observação da taxa de variação, fica claro, de um modo geral, a diminuição progressiva do número de alunos, nos últimos três anos lectivos. Esta tendência é transversal a todos os níveis de ensino e, praticamente, a todas as escolas. Quando se verifica uma taxa de variação positiva, ela é, de um modo geral, muito residual. De salientar, especialmente, os ciclos que irão ser objecto de uma análise mais particular no próximo ponto, ou seja, os 2.º e 3.º CEB, onde, a nível do 2.º CEB todas as escolas registam uma descida do número de alunos e, a nível do 3.º CEB, as três escolas que iremos analisar, também seguem essa tendência.

4.2. Breve caracterização das escolas em análise

Pretende-se neste ponto caracterizar, em traços gerais, as três escolas sob análise. Pese embora o facto de duas delas serem agrupamentos de escolas que englobam jardins-de-infância e escolas do 1.º CEB, iremos ter em conta, sobretudo, as sedes de agrupamento, ou seja, as escolas do 2.º e 3.º CEB:

- Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Dr. Guilherme Correia de Carvalho, escola sede do Agrupamento de Escolas de *Seia* (AES);
- Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Dr. Reis Leitão, escola sede do Agrupamento de Escolas de *Loriga* (AEL); e

- Escola do 2.º e 3.º CEB - Escola Evaristo Nogueira (EEN), escola cuja área de influência coincide com a área geográfica abrangida pelo Agrupamento de Escolas de *São Romão*.

Centrando-nos nas escolas em análise, nos anos lectivos 1999/2000 a 2008/2009, a distribuição do número de alunos do 2.º e 3.º CEB resulta do seguinte modo:

Quadro 10. Evolução do número de alunos do 2.º e 3.º CEB, das escolas em análise, nos anos lectivos 1999/2000 a 2008/2009

| Escolas | Ano lectivo | | | | | | | | | | T. Var. (%) |
|---|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | 99/00 | 00/01 | 01/02 | 02/03 | 03/04 | 04/05 | 05/06 | 06/07 | 07/08 | 08/09 | |
| Escola Dr. Guilherme C. de Carvalho (Seia) | 508 | 490 | 500 | 512 | 493 | 463 | 459 | 449 | 384 | 399 | - 21% |
| Escola Evaristo Nogueira (São Romão) | 489 | 452 | 428 | 390 | 390 | 352 | 352 | 342 | 303 | 293 | - 40% |
| Escola Dr. Reis Leitão (Loriga) | 175 | 187 | 183 | 181 | 159 | 154 | 144 | 123 | 107 | 103 | - 41% |
| Total | 1172 | 1129 | 1111 | 1083 | 1042 | 969 | 955 | 914 | 794 | 795 | - 32% |

Fonte: Câmara Municipal de Seia e Escolas do 2.º e 3.º CEB em análise.

Como se depreende do quadro apresentado, verifica-se uma variação negativa total do número de alunos nas escolas em análise, de -32%, ou seja, menos cerca de um terço dos alunos, na última década, nestas escolas do concelho e nestes níveis de ensino. Atente-se na variação mais significativa da Escola Dr. Reis Leitão (Loriga) e da Escola Evaristo Nogueira (São Romão), relativamente à Escola Dr. Guilherme Correia de Carvalho (Seia), situando-se aquelas em cerca do dobro relativamente a esta. De referir, além disso, que alguns dados referentes à evolução previsível do número de alunos, em cada ciclo, nos próximos anos, apresentados na Carta Educativa do Concelho de Seia (cf. pp. 168-170) continuam a apontar para um decréscimo do número de alunos, o qual se fará sentir, mais ou menos de modo uniforme, nas escolas em análise e em todas as escolas do 2.º e 3.º CEB do concelho.

No quadro seguinte, apresentam-se os dados dos últimos três anos lectivos, a nível do “sucesso educativo”⁵³, nas escolas em análise:

⁵³ Sucesso Educativo, tradicionalmente considerado, ou seja, tendo em conta o aproveitamento escolar (número de transições e/ou retenções de ano), bem como o número de casos de abandono escolar.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Quadro 11. Evolução do Aproveitamento e Abandono Escolares dos alunos do 2.º e 3.º CEB das escolas em análise, nos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008, e 2008/2009

| Escolas | Ano escolar | Ano lectivo | | | | | | | | |
|---|---------------------------|-------------|-----------|-----------|------------|-----------|----------|------------|-----------|----------|
| | | 2006/2007 | | | 2007/2008 | | | 2008/2009 | | |
| | | Com* | Sem** | Ab*** | Com | Sem | Ab. | Com | Sem | Ab |
| Escola Dr. Guilherme Correia de Carvalho (Seia) | 5.º | 81 | 2 | 0 | 71 | 0 | 0 | 75 | 5 | 0 |
| | 6.º | 71 | 1 | 0 | 76 | 2 | 0 | 72 | 1 | 0 |
| | 7.º | 75 | 5 | 0 | 69 | 5 | 0 | 72 | 10 | 0 |
| | 8.º | 71 | 4 | 0 | 88 | 8 | 0 | 73 | 3 | 0 |
| | 9.º | 78 | 9 | 0 | 68 | 3 | 0 | 71 | 7 | 0 |
| | Outros | 34 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Sub-total | 410 | 21 | 0 | 372 | 18 | 0 | 363 | 26 | 0 |
| Escola Evaristo Nogueira (São Romão) | 5.º | 36 | 6 | 6 | 56 | 8 | 8 | 55 | 5 | 5 |
| | 6.º | 69 | 4 | 1 | 42 | 0 | 0 | 57 | 0 | 0 |
| | 7.º | 49 | 11 | 1 | 74 | 3 | 0 | 47 | 0 | 0 |
| | 8.º | 50 | 7 | 2 | 52 | 2 | 0 | 60 | 0 | 0 |
| | 9.º | 67 | 2 | 0 | 45 | 7 | 0 | 49 | 1 | 0 |
| | Outros | 24 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 14 | 0 | 0 |
| | Sub-total | 295 | 30 | 10 | 281 | 20 | 8 | 282 | 6 | 5 |
| Escola Dr. Reis Leitão (Loriga) | 5.º | 16 | 4 | 0 | 14 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| | 6.º | 25 | 4 | 0 | 18 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 |
| | 7.º | 25 | 9 | 0 | 30 | 4 | 0 | 16 | 6 | 0 |
| | 8.º | 14 | 2 | 0 | 19 | 4 | 0 | 29 | 5 | 0 |
| | 9.º | 25 | 6 | 0 | 18 | 2 | 0 | 15 | 9 | 0 |
| | Outros | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Sub-total | 105 | 25 | 0 | 99 | 10 | 0 | 90 | 20 | 0 |
| Totais | 5.º | 133 | 12 | 6 | 141 | 8 | 0 | 147 | 10 | 0 |
| | 6.º | 165 | 9 | 1 | 136 | 2 | 0 | 142 | 1 | 0 |
| | 7.º | 149 | 25 | 1 | 173 | 12 | 0 | 136 | 16 | 0 |
| | 8.º | 135 | 13 | 2 | 159 | 14 | 0 | 177 | 8 | 0 |
| | 9.º | 170 | 17 | 0 | 131 | 12 | 0 | 138 | 17 | 0 |
| | Outros | 58 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total⁵⁴ | 810 | 76 | 10 | 752 | 48 | 8 | 735 | 52 | 5 |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados das Escolas do 2.º e 3.º CEB em análise.

*Com = com aproveitamento; transitaram; aprovados;

**Sem = sem aproveitamento; não transitaram; reprovados;

***Ab.=Abandono escolar.

Os dados do quadro acabado de expor reflectem, a nível do *aproveitamento escolar*, de um modo geral, nos últimos três anos lectivos, uma diminuição do número de casos sem aproveitamento escolar do ano lectivo 2006/2007 para o ano lectivo 2007/2008 e um aumento do número de alunos sem aproveitamento escolar do ano lectivo 2007/2008 para o ano lectivo 2008/2009, excepto na EEN onde se verifica uma redução gradual do número de alunos sem aproveitamento escolar.

A nível do número de casos de *abandono escolar*, constatam-se apenas alguns casos na Escola Evaristo Nogueira, nos anos lectivos referidos, os quais se devem, de um modo

⁵⁴ Nos números totais de alunos das escolas em análise, no presente quadro, verifica-se, em alguns dados, uma ligeira variação relativamente ao número total de alunos apresentado nos quadros 9 e 10, situação que se deve, essencialmente, ao tempo de registo dos dados (no início ou no fim do ano lectivo, com variações óbvias), bem como à saída de alguns alunos da escola, por motivos, sobretudo, de transferência de escola ou emigração, os quais não se enquadram no indicador de abandono escolar referido no presente quadro.

geral, a crianças de etnia cigana⁵⁵. Nas outras escolas, nos anos lectivos em causa, não se verifica qualquer caso de abandono escolar.

Assim, a nível do aproveitamento escolar podemos dizer que se nota um agravamento, no ano lectivo 2008/2009 relativamente ao ano lectivo anterior, nas Escolas EB 2,3 Dr. Guilherme Correia de Carvalho e Dr. Reis Leitão e, quanto ao abandono escolar, o sucesso, nessas escolas, é na ordem dos 100%. Na EEN, por sua vez, a nível de aproveitamento escolar e do abandono escolar verifica-se uma evolução positiva do número de casos, ou seja, menos alunos sem aproveitamento escolar, de ano para ano, e menos alunos em situação de abandono escolar, de ano para ano.

Mas debruçemo-nos, de um modo mais particular, sobre cada uma das escolas objecto de análise tendo como referência alguns dados para a sua caracterização, que constam, em traços gerais, no respectivo Projecto Educativo em vigor.

4.2.1. Agrupamento de Escolas de Seia e Escola Dr. Guilherme Correia de Carvalho

O Agrupamento de Escolas de Seia desenvolve a sua actividades educativa e pedagógica em cinco estabelecimentos de ensino situados na cidade de Seia⁵⁶.

A Escola EB 2,3 Dr. Guilherme Correia de Carvalho é um estabelecimento de Ensino Público, constituído desde o ano de 1986, que está situado a poente da cidade de Seia, numa área arborizada e com reduzido tráfego. Trata-se de uma escola inserida numa Área Predominantemente Urbana, onde o progresso e o desenvolvimento se têm verificado de uma forma sustentada, respeitando o património natural e cultural. A ampla oferta de facilidades turísticas e a sua localização privilegiada na rede rodoviária, definem Seia como um ponto de partida para a descoberta do concelho e de toda a região da Serra da Estrela, um dos mais importantes destinos turísticos do país.

Rica em tradições, artesanato e gastronomia, são também muitas as manifestações culturais que têm projectado a cidade de Seia. Anualmente, realizam-se numerosos eventos

⁵⁵ Esta informação consta em grelhas afins elaboradas pela EEN no final de cada ano lectivo, relativamente ao aproveitamento e abandono escolares.

⁵⁶ Os cinco estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento de Escolas de Seia são: Jardim de Infância de Seia; Escola Básica do 1.º Ciclo Dr. Afonso Costa; Escola Básica do 1.º Ciclo da Ladeira; Escola Básica do 1.º Ciclo do Crestêlo; e, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Guilherme Correia de Carvalho. A partir do ano lectivo 2009/2010, o Jardim de Infância de Seia e as Escolas do 1.º Ciclo, localizadas em Seia, pertencentes ao Agrupamento, irão inaugurar novas instalações, o Centro Escolar de Seia, contíguo à escola Dr. Guilherme Correia de Carvalho. Além disso, a partir do mesmo ano lectivo 2009/2010, para além das escolas que já fazem parte deste Agrupamento, com a alteração espacial acabada de referir, também englobará o Agrupamento de Escolas (horizontal) de São Romão.

dos quais se podem destacar o Cine Eco – Festival de Cinema Ambiental, a Feira do Livro, a Feira de Brinquedos, as Jornadas Históricas, Congressos, Festivais, entre outros. Ao nível das infra-estruturas municipais de apoio ao desenvolvimento sócio cultural refira-se o Arquivo Municipal, a Biblioteca, a Casa da Cultura, a Ludoteca, o Museu do Brinquedo, a Galeria de Exposições do Posto de Turismo e, mais recentemente, o Centro de Interpretação da Serra da Estrela (CISE), enquanto estruturas potenciadoras da cidade e do território envolvente.

4.2.2. Escola Evaristo Nogueira – São Romão

A Escola Evaristo Nogueira é um estabelecimento de Ensino Particular com Autonomia, Paralelismo Pedagógico e Contrato de Associação com o Ministério da Educação, pertencente à “Escola Evaristo Nogueira, Ld.^ª”, Sociedade por quotas, a funcionar desde 1990, assumindo um carácter de gestão de Escola do Ensino Particular.

A sua área pedagógica engloba as seguintes freguesias, coincidentes com a área geográfica do Agrupamento de Escolas de São Romão: São Romão, Lapa dos Dinheiros, Vila Cova à Coelheira, Sandomil, Torroselo, Folhadosa, Carragosela, Várzea de Meruge, e Valezim, às quais podemos acrescentar as seguintes anexas: Catraia de São Romão, Cabeça d’Eiras, Arcozelo de Várzea, Furtado, Maceirinha, Senhora do Desterro e Corgas. Estas povoações, tal como todo o concelho, situam-se, quer em plena serra com todos os problemas de isolamento e economia quase de subsistência daí derivados, quer na planície ou em vales profundos, junto do Rio Alva, vivendo da agricultura e, sobretudo, do trabalho nas fábricas de Seia e de São Romão que, de um modo geral, atravessam uma grave crise.

A nível da evolução da população residente, os censos das últimas décadas revelam um decréscimo populacional no concelho de Seia e na área pedagógica da EEN sendo a população residente nesta área de 92 Kms. quadrados (23% da área total do Concelho), de acordo com o último censo, realizado no ano de 2001, de 8067 pessoas, ou seja, 28,7% da população total do Concelho (28.144 pessoas).

Tal como acontece no resto do concelho, o sector terciário assume especial importância, sobretudo, em São Romão e em Vila Cova, seguido do sector secundário e, finalmente, do sector primário. Apesar da Escola estar situada numa área considerada Medianamente Urbana, um dos maiores problemas do Concelho e, particularmente, da

zona pedagógica da Escola, é o isolamento resultante das condições geográficas de montanha e vales profundos e de algumas dificuldades associadas a meios de transporte.

O associativismo cultural e desportivo está presente em quase todas as freguesias da área pedagógica e tem um dinamismo bastante acentuado, sobretudo, através de Bandas de Música, Ranchos Folclóricos, Grupos de Cantares, Romarias, entre outros. A nível social, destacam-se algumas instituições com fins humanitários, sobretudo, de apoio a idosos.

4.2.3. Agrupamento de Escolas de Loriga e Escola Dr. Reis Leitão

A Escola E.B 2,3 Dr. Reis Leitão é um estabelecimento de Ensino Público, que se situa na vila de Loriga, a cerca de vinte quilómetros da sede do concelho (Seia), e em pleno coração do Parque Natural da Serra da Estrela. O início do seu funcionamento, como secção da Escola Preparatória de Seia, remonta ao dia 5 de Novembro de 1968. Através da Portaria n.º 776/77, de 22 de Dezembro, torna-se autónoma e, pela portaria n.º 346/85, de 8 de Junho, torna-se Escola C+S, ou seja, passa também a ministrar Ensino Secundário. Com o Despacho 156/SERE/93, a actual escola adopta o nome de Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Dr. Reis Leitão⁵⁷.

Durante muitos anos, funcionando em instalações degradadas, a construção de uma nova Escola tornou-se numa ambição legítima e necessária, tanto para a Comunidade Escolar, como para toda a restante Comunidade Educativa. Após um difícil e complexo processo para a elaboração do projecto da nova Escola, esta torna-se realidade em 1995 e o arranque do ano lectivo de 1996/97, acontece a 30 de Setembro de 1997, nas novas instalações. O edifício actual data, assim, do ano de 1995 e tem uma arquitectura específica adaptada ao enquadramento paisagístico serrano, sendo constituído por 4 pisos e um amplo espaço de recreio e espaços verdes, com um polidesportivo ao ar livre.

Contudo, a escola não se confina ao espaço de um edifício. O isolamento da vila e das povoações abrangidas pela rede escolar desta Escola impôs uma maior aproximação entre todos. Como tal, no ano lectivo 1998/1999 encetaram-se esforços e realizaram-se várias reuniões que culminaram na constituição do Agrupamento Vertical de Escolas de Loriga, homologado por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, datado de

⁵⁷ O Dr. Reis Leitão é um insigne loriguense (1926-1994) que se destacou, sobretudo, no Ministério da Educação, sendo escolhido para patrono da escola.

04/05/99. A sede do Agrupamento é a Escola EB 2,3 Dr. Reis Leitão, em Loriga, e cobre uma vasta área geográfica, constituída por seis freguesias e respectivos lugares anexos⁵⁸.

O meio envolvente é essencialmente rural, marcado pelo isolamento, por difíceis acessibilidades, e, conseqüentemente, pela falta de trabalho, êxodo rural e decréscimo populacional que se tem acentuado fortemente nos últimos anos. As pessoas são algo “reservadas” e, uma grande parte dos pais e encarregados de educação, repercutindo-se nos respectivos educandos, vê o futuro sem grandes expectativas e com bastante desinteresse quanto aos resultados escolares face à situação económica e social local, em processo de acelerada degradação e desaparecimento. Vivem-se, pois, momentos de grande incerteza, apatia e desânimo traduzindo-se numa sensação de impotência para contrariar o “colapso” da realidade económica e social envolvente.

4.3. Projectos Educativos das Escolas em análise

Nas entrevistas exploratórias, das respostas emanadas e apresentadas em quadro sinóptico (cf. anexo 6), decidiu-se escolher como objecto de análise, o Projecto Educativo (PE) de cada escola, enquanto magno instrumento orientador da acção da organização escolar, onde se reflecte a sua identidade e missão e, como tal, enquanto instrumento onde se podem reflectir potenciais práticas socialmente inovadoras, de acordo com as linhas de orientação estabelecidas na literatura pesquisada.

As ideias-chave dos PE das escolas em análise foram colocadas em quadro, tanto de forma individual (cf. Anexos 7, 8 e 9) como de forma sinóptica (cf. Anexo 10). A partir daqui, procurando ir de encontro aos objectivos e às questões desta investigação, estabeleceu-se uma tipologia de análise dos mesmos onde se consideraram as seguintes grandes dimensões:

- i) Caracterização das Práticas subjacentes aos Projectos educativos (Objectivos e Estratégias/soluções apresentadas), área potencialmente relacionada com todas as questões de investigação deste estudo;

⁵⁸ Quando da elaboração do PE do AEL, no ano lectivo 2005/2006 faziam parte do Agrupamento as seguintes escolas: as Escolas de Loriga (Jardim de Infância de Loriga; 1.º CEB Loriga; e, EB 2,3 Dr. Reis Leitão de Loriga); Vide (Jardim de infância de Vide; e, 1.º CEB de Vide); Alvoco da Serra (1.º CEB de Alvoco da Serra; 1.º CEB de Vasco Esteves de Baixo; e, Jardim de Infância de Vasco Esteves de Baixo); Teixeira (1.º CEB Teixeira de Cima; e, 1.º CEB Teixeira de Baixo); Cabeça (1.º CEB de Cabeça) ; e, Sazes da Beira (Jardim de Infância de Sazes da Beira; e, 1.º CEB de Sazes da Beira). No ano lectivo 2008/2009, face ao decréscimo do número de alunos e a novos normativos legais, que redimensionaram o Parque Escolar, fazem parte do Agrupamento as seguintes escolas: as Escolas de Loriga (Jardim de Infância de Loriga; 1.º CEB Loriga; e, EB 2,3 Dr. Reis Leitão de Loriga); e, Vide (Jardim de infância de Vide; e, 1.º CEB de Vide), deixando as restantes, pura e simplesmente, de existir como escolas, passando os seus alunos a integrar as outras escolas do Agrupamento.

- ii) Agentes, actores ou *stakeholders* envolvidos na sua Elaboração, Implementação, e Avaliação, como área relacionada, sobretudo, com a questão de investigação 1;
- iii) Resultados (Adequabilidade, *Empowerment*, Utilidade, e Inovação), área potencialmente relacionada com todas as questões de investigação mas, sobretudo, com as questões de investigação 2 e 3.

De acordo com a mesma lógica, foi feita também a análise da percepção dos dirigentes das escolas em análise sobre o respectivo PE, para a qual se deve ter em conta os Anexos 19 a 22 e a grelha de análise expressa no Quadro 6. A partir da síntese comparativa pretende-se compreender ainda se existe alguma influência do contexto (questão de investigação 4) e dos modelos de gestão (questão de investigação 5) no tipo de práticas desenvolvidas e nos resultados obtidos.

4.3.1. Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Seia

4.3.1.1. Práticas

De acordo com o Projecto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas de Seia (AES), actualizado em Setembro de 2008 e em fase de transição para um agrupamento de escolas mais alargado⁵⁹ (a estrutura e ideias-chave constam nos Anexos 7 e 10, complementados pelos Anexos 11 e 14 referentes ao Regulamento Interno - RI - e Anexos 15 e 18, referentes ao Plano Anual de Actividades - PAA), o PE deve ser “atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, selectivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e, sobretudo, aberto à comunidade”. Neste sentido, o PE do AES, visa atingir 10 grandes objectivos estratégicos, a saber:

1. Desenvolver a função socializadora do AES através do conhecimento e desenvolvimento de valores de cidadania;
2. Proporcionar a todos os alunos do AES iguais oportunidades de sucesso escolar;
3. Avaliar as aprendizagens, as capacidades e o comportamento dos alunos com rigor e transparência e numa perspectiva essencialmente formativa;

⁵⁹ O AES, a partir do ano lectivo 2009/2010, para além das escolas que dele fazem parte, também englobará o Agrupamento de Escolas (horizontal) de São Romão.

4. Promover a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na modernização e simplificação na gestão administrativa, na comunicação entre todos os membros da comunidade e na actividade lectiva, como instrumento de trabalho e como factor de inovação pedagógica;
5. Enriquecer a formação dos alunos através do desenvolvimento do currículo nacional, das literacias, da valorização da preservação do ambiente e da identidade regional, nacional e europeia e da promoção dos hábitos saudáveis e do respeito pelos outros;
6. Oferecer aos alunos oportunidades de ocupação dos tempos livres de forma enriquecedora, lúdica e complementar em relação ao currículo nacional;
7. Criar as condições para o exercício da função docente e não docente com elevados padrões de profissionalismo, de forma que os alunos tenham sucesso escolar, traduzido na criação e desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
8. Incentivar a participação dos pais e encarregados de educação dos alunos do AES na vida do Agrupamento;
9. Participar na promoção e organização de actividades que contribuam para o acesso da comunidade a bens culturais dentro do Concelho de Seia; e,
10. Promover uma escola de excelência através de uma prática de avaliação interna regular.

Estes objectivos, por serem estratégicos, traduzem-se em múltiplos objectivos específicos com eles relacionados, apresentados como metas, capazes de serem mensuráveis. A título de exemplo, no que se diz respeito ao primeiro objectivo estratégico, referem-se as seguintes estratégias: Introduzir no currículo uma disciplina ou área disciplinar, conteúdos que promovam o conhecimento e desenvolvimento de valores de cidadania; Organizar anualmente actividades de enriquecimento curricular que tenham como objecto valores de cidadania; Incluir no sistema regulamentador do AES normas que visem o respeito dos valores de cidadania; Registrar menos de 20% de alunos objecto de participações por comportamentos de indisciplina; Registrar menos de 10% de alunos objecto de medidas correctivas; e, Registrar menos de 5% de alunos objecto de medidas sancionatórias. A mesma apresentação de múltiplas estratégias se dá com os outros objectivos estratégicos.

O PE do AES, de acordo com a percepção do Presidente do Conselho Executivo⁶⁰, tem como objectivos principais “conseguir que o maior número possível dos seus alunos tenha sucesso escolar, atingindo as competências que estão definidas em cada ciclo, bem como uma formação pessoal que lhe permita exercer os seus direitos e deveres de cidadão; e,

⁶⁰ Cf. Anexo 19.

fazer com que o AES seja um factor de desenvolvimento cultural do meio em que está inserido”. Neste sentido, refere as seguintes soluções, traduzidas em práticas afins que procuram operacionalizar os objectivos referidos: “actuação no sentido que os professores tenham as melhores condições possíveis para o exercício da sua função; disponibilização aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou de integração na escola os apoios pedagógicos e sociais que os professores considerem necessários para o seu sucesso; adaptação do currículo de forma a enriquecer a formação dos alunos; disponibilização de actividades de ocupação educativa dos tempos livre; e, realização de actividades dirigidas aos encarregados de educação e à comunidade em geral”.

Em relação ao PE analisado, podemos dizer que os objectivos referidos pelo presidente do conselho executivo do AES vão de encontro aos objectivos estratégicos daquele documento, sendo uma espécie de resumo dos mesmos, onde se coloca o acento no sucesso educativo dos alunos e no desenvolvimento local e, as soluções apontadas procuram operacionalizar alguns dos objectivos estratégicos do PE.

4.3.1.2. Agentes envolvidos

Os agentes ou *stakeholders* envolvidos a nível da elaboração, implementação e avaliação do PE são, de um modo geral, referenciados, tanto no documento do PE, como nos documentos com ele relacionados, ou seja, no RI e nos respectivos PAA (aqui, tivemos em conta, sobretudo, o RI, devidamente actualizado, e o PAA do ano lectivo 2008/2009⁶¹) que indiciam os seguintes actores em cada uma das fases referentes à elaboração/implementação/avaliação do PE:

A nível da *Elaboração* do PE do AES, prevê-se “um envolvimento o mais extenso possível da comunidade escolar”. A nível da sua *Implementação*, conta-se com toda a comunidade educativa que é composta pelos seguintes elementos: “comunidade escolar (corpo do pessoal discente, corpo do pessoal docente, corpo do pessoal não docente, órgãos de administração e gestão, serviços especializados de apoio educativo, associação de pais e encarregados de educação, e, associação de estudantes); Conselho Municipal de Educação de Seia; Meio empresarial; Meio cultural, histórico e ambiental; meio associativo e cooperativo; saúde pública; famílias dos alunos; Serviços da Administração Central e

⁶¹ Cf. Anexos 11 e 14 referentes ao RI e Anexos 15 e 18, referentes ao PAA.

Local⁶². A nível da *Avaliação*, no PE refere-se que os “critérios de avaliação devem versar os resultados obtidos pelos alunos, incluindo o seu sucesso escolar, a sua formação social, os progressos obtidos no exercício da liderança, nas formas organizativas das estruturas, na participação das famílias na vida das escolas do Agrupamento e na intervenção na vida comunitária em actividades de formação dos alunos” e considera-se que deverá existir “uma estrutura vocacionada para esta função”, donde sairá a avaliação do PE, a “ser realizada trimestralmente e submetida à aprovação da Assembleia”.

Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são os alunos, encarregados de educação e comunidade, foi necessário contar, segundo o presidente do Conselho Executivo do AES, com a “disponibilidade e empenhamento dos docentes, bem como com a colaboração da comunidade”, nomeadamente, através de múltiplas parcerias. Os actores internos e externos envolvidos (*stakeholders*) na elaboração/implementação/avaliação do PE foram, na linha do PE analisado: “o Conselho executivo, docentes e comunidade” (*Elaboração*); “o Conselho executivo, docentes, alunos e comunidade” (*Implementação*); e, “os Docentes e a comunidade” (*Avaliação*). Como contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros, foram apresentados os seguintes: “o Conselho Executivo, dinamiza e apoia a sua implementação; os Docentes, participam na sua aprovação, na implementação das acções e na sua avaliação; os Alunos, participam na sua implementação; e, os elementos da comunidade, através dos órgãos próprios, aprovam-no e avaliam-no”. Segundo o Presidente do Conselho Executivo, o processo de *elaboração, implementação e avaliação* do PE, acontece da seguinte forma: “o PE é dado a conhecer aos docentes e à comunidade através do correio electrónico, da página do Agrupamento na Internet e de documentos discutidos e aprovados em reuniões dos órgãos de gestão; depois, é implementado na actividade lectiva e não lectiva, no desenvolvimento curricular e na forma de organização interna utilizada; e, a nível da avaliação, estabelecem-se objectivos quantificados que são avaliados no final do ano, com instrumentos afins”.

⁶² Especificando, como Órgãos de Administração e Gestão, existem: Assembleia do Agrupamento; Direcção Executiva; Conselho Pedagógico; Coordenação de Estabelecimento; e, como Estruturas de coordenação e orientação educativa: Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar; Conselho de Docentes do 1.º CEB; Conselhos de Directores de Turma do 2.º CEB; Conselhos de Directores de Turma do 3.º CEB; Departamentos Curriculares; Conselhos de Turma, para cada uma das turmas dos 2º e 3º CEB; Conselho das Actividades de Enriquecimento Curricular; Conselho das Áreas Curriculares Não Disciplinares; Comissão de Desenvolvimento de Projectos e Autonomia; Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE), ou seja, Serviço de Psicologia e Orientação e Núcleo de Apoio Educativo; outras estruturas e cargos: Assembleia de delegados, Reuniões de turma e Processo Individual do Aluno; e, Bibliotecas do Agrupamento.

Neste processo de implementação do PE, existem dificuldades e obstáculos que passam, sobretudo, por “conseguir a participação da comunidade, nomeadamente dos encarregados de educação” sendo que, como forma de superação, se aposta numa “maior intervenção social nas famílias e formação dos encarregados de educação em assuntos relacionados com o sistema educativo”. Outra dificuldade e obstáculo reside na avaliação do PE que, “apesar de no PE se referir que existe uma estrutura vocacionada para tal, ou seja, a Assembleia que, agora, se denomina Conselho Geral Transitório, que procederá à sua avaliação trimestral, ela, na prática, não foi feita, pelo que uma nova equipa que vai trabalhar na elaboração do novo PE irá ter este aspecto em especial atenção, ou seja, toda a experiência passada, tanto pela positiva, como pela negativa, no sentido de melhorar todo o processo não se ficando, muitas vezes, apenas, por enunciação de processos de intenções”.

Em relação ao PE analisado, podemos dizer que os agentes envolvidos na sua elaboração/implementação/avaliação são múltiplos havendo algumas dificuldades de envolvimento, sobretudo, ao nível das fases da implementação e da avaliação.

4.3.1.3. Resultados

A nível dos resultados, começamos por referir-nos aos dados objectivos sobre *Aproveitamento e Abandono Escolares* que, como se pode verificar no Quadro 11, assistimos, nos três últimos anos lectivos, anos a que se refere o actual PE, a uma ligeira redução do número de casos sem aproveitamento escolar do ano lectivo 2006/2007 para o ano lectivo 2007/2008 e a um aumento relativo do número de casos sem aproveitamento escolar do ano lectivo 2007/2008 para o ano lectivo 2008/2009, não se registando quaisquer casos de abandono escolar, nos três anos referidos⁶³.

Segundo a perspectiva do Presidente do Conselho Executivo do AES, o valor acrescentado do PE (Inovação) para os seus beneficiários situa-se a nível de “desenvolvimento de capacidades, formação pessoal mais rica e enriquecimento curricular, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos socialmente melhor formados e com mais recursos pessoais, no sentido de prosseguirem estudos, de acordo com as suas capacidades”. A nível de contributos do PE para o *sucesso educativo*, a resposta aparece no

⁶³ A 410 alunos com aproveitamento escolar e 21 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2006/2007; segue-se 372 alunos com aproveitamento escolar e 18 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2007/2008, ou seja, uma ligeira redução do número de casos sem aproveitamento escolar; e, por fim, 363 alunos com aproveitamento escolar e 26 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2008/2009.

condicional, ou seja, “se os alunos atingirem as competências que estão definidas em cada ciclo e se tiverem uma consciência cívica dos valores da sociedade, quando saírem do AES, pode dizer-se que o PE contribuiu para o respectivo sucesso educativo” (*Empowerment*, Adequabilidade, Utilidade). A nível de contributos do PE para o *desenvolvimento local*, eles situam-se na “introdução no currículo da realidade local, em múltiplas actividades dirigidas à comunidade e nas ofertas educativas disponibilizadas” (Adequabilidade, Utilidade). Segundo o entrevistado, em relação a outros PE e estratégias, não se verificam características novas e distintivas, (Inovação) pois, a seu ver, “os PE são muito homogéneos a nível da sua organização”.

Em relação ao PE analisado, podemos referir que os resultados são perceptíveis, sobretudo, no que ao aproveitamento e abandono escolares diz respeito, mas também na perspectiva do Presidente do Conselho Executivo, embora de uma maneira mais implícita do que explícita, através de uma relação de carácter condicional.

4.3.2. Projecto Educativo da Escola Evaristo Nogueira

4.3.2.1. Práticas

O Projecto Educativo (PE) da Escola Evaristo Nogueira (EEN), foi elaborado para o triénio 2007-2010 (a estrutura e ideias-chave constam nos Anexos 8 e 10, complementados pelos Anexos 12 e 14 referentes ao RI e Anexos 16 e 18, referentes ao PAA). Este documento começa por apresentar a Visão e Missão da Escola, debruçando-se sobre os objectivos do PE que passam, necessariamente, pela formação pessoal e social dos alunos (desenvolvimento integral dos alunos); e, pela intensificação da relação com a realidade envolvente, “enquanto contempla intenções formativas junto da comunidade, partindo de uma reflexão alargada sobre os problemas educativos e sintonizando-se com projectos de desenvolvimento local (promoção da interacção Escola-Meio)”.

A nível de finalidades pedagógicas, o PE preconiza os seguintes princípios gerais: “aprofundar saberes e metodologias para uma cultura científica, humanista, artística e técnica; e, aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem os alunos para o desempenho de papéis numa sociedade democrática”. De um modo mais específico, quanto a objectivos, o PE da EEN, em sintonia com o contexto escolar envolvente, pretende:

1. Desenvolver uma cultura de consciência cívica e ética para uma cidadania responsável;
2. Promover um currículo abrangente e diversificado;
3. Estreitar laços entre as escolas e a comunidade, dando ênfase aos pais/encarregados de educação;
4. Desenvolver competências ao nível das TIC; e
5. Valorizar as tradições e os costumes locais, promovendo a integração sócio-cultural dos alunos.

Estes objectivos, traduzem-se em múltiplas estratégias que passam por: a) Inclusão dos alunos com NEE; b) Integração das TIC; c) Enquadramento legal da Organização e Gestão Curricular da Escola; d) Dinamização das Áreas curriculares Não Disciplinares; e) Desenvolvimento de projectos de Educação para a Saúde, Educação Alimentar, Segurança, Ambiente, entre outros; e f) Intervenção Social da Escola.

A este nível, de acordo com a perspectiva da Direcção Administrativa da EEN⁶⁴, o PE tem como objectivo principal responder aos Problemas da área educativa onde a escola se encontra inserida e que tem atribuída como área de influência pedagógica. Assim, pretende-se que “todos os alunos tenham condições iguais de acesso a um ensino de qualidade, dotando-os de conhecimentos técnico-científicos e formando cidadãos de excelência, tratando cada um dos alunos como uma pessoa única”. Como problemas da comunidade onde a escola se insere apontam-se “a falta de emprego e as situações socioeconómicas que daí derivam, a baixa habilitação literária dos pais, a própria localização geográfica de algumas das freguesias, os quais limitam as experiências vividas pelos alunos, o apoio que eles poderão ter em casa, entre outras situações que poderão, à partida, limitar o sucesso educativo dos mesmos”. A solução fundamental para responder a esses problemas reside na “definição da EEN como uma escola inclusiva, em que o conceito de inclusão não se esgota nas necessidades educativas especiais, mas na de todos os alunos”. Na mesma linha, a Direcção Pedagógica da EEN⁶⁵, refere dois objectivos principais do PE: por um lado, “dar resposta às necessidades da comunidade educativa onde se insere a escola, prestando uma educação com elevados padrões de qualidade e eficiência aos seus alunos, articulando-se sempre que necessário com outros serviços educativos e com a comunidade”; por outro lado, “pretende formar/educar jovens para a cidadania, dotando-os de competências técnico-científicas, de aptidões, valores e atitudes que permitam o seu desenvolvimento social, cultural e humano”. Como tal, refere como

⁶⁴ Cf. Anexo 20.

⁶⁵ Cf. Anexo 20.

principal solução “o desenvolvimento de um Plano de Actividades virado para a resolução dos problemas identificados, respondendo às necessidades dos alunos e das suas famílias”.

De acordo com o PE, tanto a direcção Administrativa como a Direcção Pedagógica da EEN acentuam o carácter do desenvolvimento integral do aluno e da sua ligação com a comunidade como objectivos estratégicos fundamentais para responder aos problemas do meio envolvente.

4.3.2.2. Agentes envolvidos

Os agentes ou *stakeholders* envolvidos a nível da elaboração, implementação e avaliação do PE, referenciados, tanto no PE, como nos documentos com ele relacionados, ou seja, no RI e nos respectivos PAA (aqui, tivemos em conta, sobretudo, o RI, devidamente actualizado, bem como o PAA do ano lectivo 2008/2009⁶⁶), são:

A nível da *elaboração* do PE da EEN, ela está dependente, sobretudo, da Direcção administrativa e da Direcção Pedagógica da Escola que procura um envolvimento alargado de toda a comunidade escolar (alunos, pessoal docente, pessoal não docente, órgãos de administração e gestão, serviços especializados de apoio educativo, associação de pais e encarregados de educação). A nível da sua *implementação*, conta-se com todos os “Constituintes” da EEN (cf. RI), a saber: os proprietários da Sociedade “Escola Evaristo Nogueira, Ld^a”, a quem cabe a sua gestão e administração financeira; uma direcção pedagógica designada pela Escola Evaristo Nogueira, Ld^a; o corpo docente; o corpo discente (o qual poderá reunir-se em Associação de Estudantes); o corpo de pessoal não docente⁶⁷; o Serviço de Psicologia e Orientação; o Departamento / Professor do Ensino Especial; e, os Pais e Encarregados de Educação (os quais deverão reunir-se em Associação de Pais e Encarregados de Educação e fazer parte integrante do Conselho Consultivo da Escola, com assento no Conselho Pedagógico); bem como com vários órgãos da escola⁶⁸. A nível da *avaliação* do PE, na parte final do mesmo refere-se apenas que se espera que na avaliação a realizar em 2010 se possa dizer: “valeu a pena”.

⁶⁶ Cf. Anexos 13 e 15 referentes ao RI e Anexos 17 e 19, referentes ao PAA.

⁶⁷ O corpo de pessoal não docente é composto pelos funcionários dos serviços administrativos, da cozinha e do pessoal auxiliar de educação.

⁶⁸ Conselho de Gestão e Administração da Sociedade “Escola Evaristo Nogueira, Ld^a”; Direcção Pedagógica; Assessor da Direcção; Conselho Pedagógico; Coordenador de Departamento; Grupo disciplinar; Delegado de grupo; Conselhos de Turma; Director de Turma; Coordenador dos directores de turma; Direcção de instalações; SPO; Ensino Especial; e, Equipa de Apoios Educativos.

De acordo com a Direcção Administrativa da EEN, para a construção do PE, cujos principais beneficiários e destinatários (público-alvo) são os alunos, “foram ouvidos ou questionados todos os intervenientes do processo educativo, desde os pais à comunidade, professores, pessoal não docente”, pois, sendo “necessário o envolvimento de todos”, procurou-se que fosse “um processo participado e sistémico de forma a ser um projecto com sucesso”. Os actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE foram, na linha do PE analisado: toda a comunidade educativa. A nível da Avaliação, “ela realiza-se, sobretudo, no final de cada ano lectivo através de grupos sectoriais de pessoal docente e pessoal não docente no sentido de avaliarem algumas actividades realizadas e de apresentarem propostas de melhoria a implementar no ano lectivo seguinte”. Segundo Direcção Administrativa da EEN, o processo de *elaboração, implementação e avaliação* do PE, usou como instrumentos, numa fase inicial, o questionário, a análise documental, e a observação. Depois, o PE foi traduzido num PAA para a operacionalização do mesmo. Além disso, o Projecto curricular de escola, o Projecto curricular de turma, e o Plano educativo individual são outros instrumentos de operacionalização e formas de implementação do mesmo.

A nível de dificuldades e obstáculos de *implementação*, referiu-se, sobretudo, que a avaliação “carece de melhorias, sendo um dos pontos que tem de ser alvo mudança, e sujeito a algumas estratégias de melhoria, que vão sendo pensadas para se proporem”.

Por sua vez, a Direcção Pedagógica da EEN, refere que para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são, sobretudo, os alunos, mas também os pais e/ou encarregados de educação, comunidade e parceiros, “foi necessário contar com trabalho colaborativo de todos, com inquéritos a professores e/ou encarregados de educação, comunidade, alunos, e funcionários”. Os actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE, foram, na linha do PE analisado, os alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários (elaboração); a escola (professores/funcionários) e parceiros envolvidos (implementação); e, os alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários (avaliação). Os contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros, situaram-se no “apoio na organização de actividades, formação, e colaboração na elaboração do PAA”. Segundo a Direcção Pedagógica da EEN, no que se refere aos procedimentos seguidos no processo de *elaboração, implementação e avaliação* do PE, foram os seguintes: “deu-se a conhecer o PE e a sua implementação através do PAA,

envolvendo todos os actores na sua concretização, e, a nível da avaliação, foram elaborados inquéritos de satisfação, para além do diálogo permanente com todos os intervenientes”.

As dificuldades e obstáculos de *implementação* do PE passam, sobretudo, pela “calendarização das diferentes actividades de forma a envolver todos os parceiros de uma forma activa; e, pelo contributo reduzido de alguns parceiros”, sendo que, como forma de superação, se procura “melhorar a calendarização das actividades, e sensibilizar os parceiros para um envolvimento mais activo no desenvolvimento do PE”.

Nota-se aqui, claramente, no que às dificuldades e obstáculos diz respeito, uma perspectiva mais administrativa, centrada nos processos de avaliação e, uma perspectiva mais pedagógica, centrada no envolvimento dos vários agentes na operacionalização das actividades propostas mas, no geral, a abordagem das questões é muito semelhante.

Em relação ao PE analisado, podemos dizer que os agentes envolvidos na sua elaboração/implementação/avaliação são múltiplos havendo algumas dificuldades de envolvimento, sobretudo, ao nível das fases da implementação e da avaliação.

4.3.2.3. Resultados

A nível dos resultados, o PE refere que a divisa de um ensino centrado no aluno e do respeito pela individualidade de cada um, tem permitido alcançar resultados de qualidade a diversos níveis, sendo ainda mais valorizados se se tiver em conta a caracterização sócio-económica da área pedagógica abrangida pela Escola. Apontam-se, assim, o prosseguimento de estudos a nível Secundário e, posteriormente, a nível Superior; o reduzido insucesso escolar; a participação regular em prémios e concursos com várias distinções; o usufruto de visitas de estudo a Centros de Cultura e de Ciência; a atribuição de prémios concelhios; o prémio “Dr. Manuel Almeida Sousa”; entre outros⁶⁹.

Além disso, podemos aqui referir os dados objectivos sobre o *Aproveitamento e Abandono escolares* dos três últimos anos lectivos que, como se pode verificar no Quadro

⁶⁹ A este propósito, refira-se que, face à necessidade de uma constante adaptação das organizações em geral e da EEN em particular, às novas realidades, a Escola tem desenvolvido um trabalho de Auto-Avaliação, através do projecto “Melhorar a Qualidade”, no âmbito das Escolas do Ensino Particular e Cooperativo, ligado à Associação de Escolas do Ensino Particular, da qual a Escola é sócia, no sentido de identificar eventuais constrangimentos e défices de desempenho e perspectivar acções de melhoria a implementar., procurando, o mais possível, uma certificação de Qualidade. Alguns dos critérios de análise são: Liderança; Política e Estratégia; Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos; e, Resultados - Clientes; Resultados - Pessoas; Resultados - Sociedade; e, Resultados Chave do Desempenho). Um desses relatórios data de Março de 2001 e está em curso a elaboração de um outro.

11, se regista uma evolução positiva, tanto a nível de aproveitamento como de abandono escolares, ou seja, menos alunos sem aproveitamento escolar e menos alunos em situação de abandono escolar, de ano para ano⁷⁰.

Para a Direcção Administrativa da EEN, o valor acrescentado do PE (Inovação) diz respeito a “tudo o que se prende com actividades extracurriculares e a vivências que a escola tenta, de forma sistemática, que os seus alunos tenham, ou seja, a Escola providencia um leque de actividades e vivências importantes na formação de qualquer indivíduo, e tenta criar espaços de debate e participação”. Procurando dar resposta às necessidades de inserção e qualificação dos beneficiários (*Empowerment*), “a Escola traça um projecto de inclusão social em que cada aluno é tratado de forma individual, aceitando as diferenças, e tentando formar e educar com vista ao desenvolvimento integral (cultural, humano e social). É neste sentido, por exemplo, que se tem apostado numa turma de Percursos Curriculares Alternativos e na criação de turmas de Cursos de Educação e Formação para alunos em risco de abandono escolar”. No que diz respeito ao reforço das competências dos actores internos e/ou externos envolvidos, tem-se em conta “a contínua reconstrução da escola, uma procura contínua de melhoria da qualidade e da aprendizagem, situação que não é possível sem uma formação de forma continuada e recorrente de todos os seus colaboradores. Neste sentido, a Escola tem como preocupação sempre presente a oferta formativa aos seus docentes e não docentes, tanto de carácter interno (educação entre pares), como de carácter externo” (*Empowerment*, Inovação). Quanto aos principais contributos do PE para o *sucesso educativo*, eles situam-se a nível da sua “abertura e forma de encarar a desigualdade, procurando respeitar e lidar com a diferença de cada aluno de modo construtivo, no sentido de providenciar o seu sucesso educativo” (*Empowerment*). A nível de contributos do PE para o *desenvolvimento local*, afirma-se uma “ligação estreita com a comunidade, fomentando múltiplas parcerias com outras organizações, instituições e associações locais” (Adequabilidade, Utilidade), nomeadamente: Centro de Saúde de Seia, Centro Local de Acção Social, Casa de Santa Isabel, Junta de Freguesia de São Romão; Forças de Segurança; Instituto de Emprego e Formação Profissional de Seia; entre outras.

⁷⁰ A 295 alunos com aproveitamento escolar e 30 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2006/2007, seguem-se 281 alunos com aproveitamento escolar e 20 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2007/2008, ou seja, uma redução de 10 casos de alunos sem aproveitamento escolar; e, por fim, no ano lectivo 2008/2009, surgem 282 alunos com aproveitamento escolar e 6 sem aproveitamento escolar, ou seja, uma redução significativa do número de casos sem aproveitamento escolar relativamente ao ano lectivo anterior. Quanto aos casos de abandono escolar, eles oscilam, nos anos lectivos referidos, de 10 para 8 e, finalmente, para 5 casos, os quais dizem respeito, essencialmente, a crianças de etnia cigana.

Por sua vez, para a Direcção Pedagógica da EEN, o valor acrescentado do PE (Inovação) para os seus beneficiários, situa-se a nível do “desenvolvimento de competências para além das estritamente curriculares, preparando cada vez melhor para a vida activa e para a cidadania”, respondendo a algumas necessidades de inserção e qualificação dos beneficiários (*Empowerment*), e contribuindo ainda “para um melhor conhecimento da realidade sócio/económica envolvente, assim como para o reforço das competências profissionais e académicas” (Adequabilidade). Os contributos do PE para o *sucesso educativo*, situam-se a nível de “um conhecimento profundo de cada aluno e respectiva família, assim como uma atenção constante à situação de cada um” (*Empowerment*); e, a nível de contributos do PE para o *desenvolvimento local*, eles surgem na “identificação com o meio, e num conhecimento mais profundo da realidade sócio/económica, procurando resolver situações problemáticas” (Adequabilidade, Utilidade). Como características novas e distintivas do PE em relação a outros PE/estratégias (Inovação) apontam-se “a preocupação com a individualidade de cada aluno e a ligação constante com a comunidade para a resolução de problemas identificados, e a boa relação pedagógica e institucional entre todos os intervenientes na elaboração e concretização do PE”.

Em relação ao PE analisado, podemos referir que os resultados são perceptíveis, sobretudo, no que ao aproveitamento e abandono escolares diz respeito, bem como na perspectiva tanto da Direcção Administrativa como da Direcção Pedagógica da EEN reforçando-se, de um modo geral, a sua preocupação com o desenvolvimento integral de cada aluno e da comunidade envolvente.

4.3.3. Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Loriga

4.3.3.1. Práticas

O PE do AEL, elaborado para o triénio 2005-2008⁷¹, (a estrutura e ideias-chave constam nos Anexos 9 e 10, complementados pelos Anexos 13 e 14 referentes ao RI e Anexos 17 e 18, referentes ao PAA) considera, na sua introdução que, perante a realidade do AEL, “há que modificar e implementar um projecto educativo coeso, aglutinador e

⁷¹ Apesar de, aparentemente, o PE do AEL já ter terminado o seu prazo de vigência (2005-2008), encontra-se em fase de transição nos termos dispostos pelo Decreto-lei n.º 75/2008, pelo que ainda se encontra em vigor no ano lectivo 2008/2009.

identificativo da nossa realidade, do nosso sentir, do nosso viver, do nosso querer (...), para se alcançar uma Educação Básica de qualidade e bem sucedida para todos” (pré-escolar e escolaridade obrigatória, com 1.º, 2.º e 3.º CEB). Como tal, aponta os seguintes grandes objectivos:

1. Promover a educação pré-escolar de qualidade como primeira etapa da educação básica;
2. Assumir a autonomia da escola e tentar desenvolver novas formas de administração e de gestão; combater o abandono e a exclusão escolar;
3. Assegurar a articulação entre ciclos; garantir em todos os ciclos o desenvolvimento do exercício de cidadania;
4. Desenvolver a organização dos apoios educativos às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, assegurando a sua plena integração na vida escolar;
5. Estimular a universalização das actividades de orientação escolar e vocacional no 3.º Ciclo;
6. Incentivar novas formas de parcerias educativas com pais e comunidades educativas; e,
7. Reforçar a cooperação com as autarquias”. Estes objectivos traduzem-se em múltiplas estratégias que procuram ir de encontro às intenções previamente delineadas.

Assim, no que diz respeito à operacionalização do PE, surgem expressões como: “A emergência de um novo conceito de educação questiona a instrução-ensino e configura-se como um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida”; “Em simultâneo, um novo conceito de cidadania, de saúde, de ambiente, afirmam-se como uma visão global que compreende o bem-estar físico, psíquico, emocional e social”; “O reconhecimento da centralidade da educação promove as parcerias e a importância de todos os sectores”; e, “No agrupamento, a especificidade e a identidade de cada escola são construídas, tanto por dinâmicas internas como por interações que se estabelecem com a escola sede e com o exterior, numa articulação maleável e flexível”. O AEL pretende, pois, ser “uma ponte para o mundo” no sentido de: a) acabar com o isolamento e o individualismo profissional e local; b) adequar os currículos à diversidade e às necessidades individuais e colectivas; c) melhorar a organização das aprendizagens numa perspectiva de integração e diversificação; d) assumir perante o currículo atitudes de reflexão e abertura à mudança; e) promover a articulação entre ciclos; f) efectivar o acesso à formação dos docentes e não docentes/pais/comunidade; e, g) aprofundar o conhecimento relativamente aos direitos e deveres do homem enquanto cidadão participativo e democrático. Neste sentido, refere as Estratégias Globais a adoptar (Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Ambiental; Educação e Saúde); a Operacionalização por Áreas de Intervenção (Clubes escolares: Oficina das Artes; Jornalismo; Ciências; Desporto Escolar; Clube das Línguas;

Clube do Ambiente; Biblioteca; Expressões do pré-escolar e do 1.º CEB; Expressão Físico-Motora; Expressão Musical; Expressão Plástica; Língua Estrangeira: Inglês/Francês; Formação do Pessoal docente e não docente; a relação escola/pais como forma de cooperação para o sucesso; e, articulação com a comunidade local, com actividades várias.

Para o Presidente do Conselho Executivo do AEL⁷², o PE apresenta os seguintes problemas: “Isolamento geográfico e cultural; Diminuta implicação dos pais na escola; Absentismo; Insucesso escolar/educativo; Falta de sentido de responsabilidade dos alunos; Carência de hábitos de higiene e de cuidados primários de saúde; e, Pouca participação dos professores em trabalho cooperativo”. Neste sentido, apresenta como soluções que se vão implementando: a realização de reuniões/encontros; organização de viagens, feiras e exposições; actividades de promoção da leitura e similares, com a participação directa e activa de elementos da comunidade; parcerias e protocolos com outras escolas e instituições; entre outros. Para uma das Vice-presidentes do Conselho Executivo⁷³, o PE apresenta os seguintes objectivos que implicam contrariar os problemas que lhe estão subjacentes: “Diminuir o isolamento provocado pela grande dispersão geográfica das freguesias e lugares donde provêm os alunos; Combater o abandono e a exclusão escolar; Assegurar a articulação entre ciclos; Garantir em todos os ciclos o desenvolvimento do exercício de cidadania; Desenvolver a organização dos apoios educativos às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, assegurando a sua plena integração na vida escolar; Estimular a universalização das actividades de orientação escolar e vocacional no 3º CEB; Incentivar novas formas de parcerias educativas com pais e comunidade educativa; e, Reforçar a cooperação com as autarquias e com toda a comunidade educativa e local”. Neste sentido, refere as seguintes soluções: “Disponibilização de uma psicóloga para fazer acompanhamento e orientação vocacional e psicológica, bem como de 2 Enfermeiras para fazerem acompanhamento e prevenção de situações relativas à adolescência, aos consumos, aos hábitos de higiene e de saúde alimentar; Existência de Aulas de Apoio Pedagógico; existência de vários Clubes; implementação de vários projectos; Organização de eventos; estabelecimento de múltiplas Parcerias; entre outras”. E, para a outra Vice-presidente do Conselho Executivo⁷⁴, o PE apresenta os seguintes problemas: “Isolamento geográfico das localidades pertencentes ao agrupamento de escolas e respectivas escolas e professores; Falta de cuidados de higiene; Reduzida

⁷² Cf. Anexo 21.

⁷³ Cf. Anexo 21.

⁷⁴ Cf. Anexo 22.

intervenção dos pais e encarregados de educação na vida escolar; e, Fracas expectativas dos alunos relativamente à escola”. Neste sentido, refere as seguintes soluções: Organização de encontros entre os vários parceiros, actividades de leitura, visitas de estudo; elaboração de protocolos com outras escolas e instituições; estabelecimento de parcerias; entre outros”.

Em relação ao PE analisado, de uma forma geral, podemos dizer que a percepção dos entrevistados refere os objectivos, problemas e estratégias que constam no mesmo, numa busca activa do sucesso dos alunos e do envolvimento da comunidade, num meio particularmente difícil a nível de condições sócio-demográficas.

4.3.3.2. Agentes envolvidos

Os agentes ou *stakeholders* envolvidos a nível da elaboração, implementação e avaliação do PE são, de um modo geral, referenciados, tanto no documento do PE, como nos documentos com ele relacionados, ou seja, no RI e nos respectivos PAA (aqui, tivemos em conta, sobretudo, o RI, em vigor, e o PAA do ano lectivo 2008/2009⁷⁵) são referenciados da seguinte forma:

A nível da *elaboração* do PE do AEL, refere-se que “a autonomia da escola passa pela capacidade de elaboração e realização de um PE em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, de forma a estabelecer a nossa identidade e ser um ponto de referência na coerência e unidade da acção educativa”. A nível da sua *implementação*, conta-se com todos os elementos constituintes das escolas do Agrupamento, nomeadamente: Alunos; Pessoal Docente; Pessoal não docente; Pais e Encarregados de Educação; Representantes da Autarquia Local, de actividades de carácter cultural, desportivo, ambiental e outros; Visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares; Órgão de Administração e Gestão; Estruturas de orientação educativa; Serviços de Apoio Educativo; Outros Serviços; e, Comunidade em geral. Especificando, os órgãos de Administração e Gestão são: Assembleia, Conselho executivo, Conselho Pedagógico, Coordenação de Estabelecimento, e Conselho Administrativo; e, as Estruturas de Orientação Educativa: Conselho de Docentes, Coordenação Pedagógica, Departamentos Curriculares, Apoio educativo, Coordenação de turma, Conselho de Turma, e Director de Turma). A nível da sua *Avaliação*, nas Disposições Finais, refere-se que “este PE terá uma

⁷⁵ Cf. Anexos 13 e 14 referentes ao RI e Anexos 17 e 18, referentes ao PAA.

vigência de três anos, pelo que deverá ser cumprido até ao final do ano lectivo de 2007/2008. No entanto, este documento poderá e deverá ser alvo de uma avaliação inicial, intermédia e final em cada ano lectivo” através do “preenchimento de grelhas elaboradas para o efeito, que serão distribuídas a professores, funcionários, alunos e encarregados de educação e ainda aos elementos da comunidade educativa representados na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico”. Logo a seguir, o PE refere que “esta Avaliação será feita uma vez por ano, coincidente com o final de cada ano lectivo”.

Segundo o Presidente do Conselho Executivo do AEL, para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são “toda a comunidade educativa, com especial incidência nos alunos, procedeu-se à realização de um levantamento sectorial de problemas e necessidades da comunidade; à dinamização do processo por parte do conselho executivo; e, ao envolvimento dos professores”. Os actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE, foram: professores e encarregados de educação, alunos e principalmente (elaboração e implementação); e, professores, encarregados de educação, alunos e funcionários (avaliação). Os contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros, situaram-se a nível do “aproveitamento dos recursos humanos e do know-how inerente a cada parceiro”. Quanto ao processo de elaboração, implementação e avaliação do PE, os procedimentos passaram pela “acção dos coordenadores de ciclo, que formam uma equipa para o efeito, de acordo com PAA, que operacionaliza as directrizes do PE. A nível de avaliação, ela está prevista no PE, através de inquéritos dirigidos aos elementos da comunidade educativa”.

As dificuldades e obstáculos de *implementação* do PE situam-se, sobretudo, “na necessidade de obtenção de recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento de algumas actividades; e na necessidade de cumprimento de programas escolares, com a respectiva pressão e limitação temporal”. Como formas de superação, solicita-se “ajuda à Câmara Municipal, aos pais/encarregados de educação, aos Bombeiros e outras instituições”; e, procede-se à “gestão dos programas pelos professores, em função do conhecimento prévio das actividades a realizar”.

Por sua vez, de acordo com uma das Vice-presidentes do Conselho Executivo, para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) “são, essencialmente, os alunos mas também toda a comunidade local, procedeu-se a uma reflexão acerca da realidade local; a inquéritos passados à comunidade educativa (pais, professores, alunos, funcionários da escola) para se detectarem os pontos fracos e fortes da actividade e do

funcionamento do agrupamento, bem como as expectativas dos pais e alunos relativamente à escolaridade”. Os actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE, foram: “os actores internos e o conselho executivo, essencialmente” (elaboração); “alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, e órgão de gestão” (implementação); e, “a comunidade escolar - professores, alunos, funcionários, pais, entre outros” (avaliação). Os contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros, situam-se, sobretudo, a nível do “envolvimento e acompanhamento de alunos”. No que se refere ao processo de elaboração, implementação e avaliação do PE, os procedimentos passaram pela “elaboração de inquéritos, relatórios, exposições, análises feitas pelos coordenadores de ciclo e departamento no conselho pedagógico, nas reuniões de departamento e de directores de turma, entre outras. A avaliação é feita sistematicamente por directores de turma, departamentos, conselho pedagógico, assembleia de escola, alunos (auto-avaliação)”.

As dificuldades e obstáculos de *implementação* do PE passam, sobretudo, por “constrangimentos económicos, com um orçamento da escola muito restrito e com muitas carências a nível de alunos (cerca de 75% são subsidiados)”. Neste sentido, como formas de superação, organizam-se “actividades para colmatar algumas lacunas (venda de rifas e de objectos feitos pelos alunos)”; solicitam-se “apoios às juntas de freguesia, à Câmara Municipal de Seia”, entre outros.

Por fim, segundo a outra Vice-presidente do conselho executivo, para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são “toda a comunidade educativa, centrada no apoio aos alunos, elaboraram-se inquéritos para o conhecimento das necessidades locais”. Os actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE, foram: “o pessoal docente e os encarregados de educação” (elaboração); “os professores e os alunos” (implementação); e, “toda a comunidade educativa: pais, encarregados de educação, alunos, professores e auxiliares de acção educativa² (avaliação). Quanto aos contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros, “cada um deu o seu contributo de acordo com as suas capacidades e recursos”. No que se refere ao processo de *elaboração, implementação e avaliação* do PE, os procedimentos foram os seguintes: “o PE tem a sua concretização e operacionalização no PAA, com os coordenadores de ciclo a organizar e os professores da turma a executar as actividades com os alunos e outros envolvidos. A nível da avaliação, o PE prevê a sua própria avaliação com inquéritos a toda a comunidade envolvida”.

As dificuldades e obstáculos de *implementação* do PE passam, sobretudo, por “dificuldades materiais e monetárias para algumas actividades”; e, pela “necessidade de cumprir os programas de cada disciplina”. Como formas de superação, solicita-se “ajuda à Câmara Municipal de Seia, às Juntas de Freguesia, aos pais e encarregados de educação e outras instituições”, e, “os professores gerem o programam de cada disciplina, de acordo com as actividades previstas no PAA”.

Em relação ao PE analisado, podemos dizer que os agentes envolvidos na sua elaboração/implementação/avaliação são múltiplos havendo algumas dificuldades de envolvimento, sobretudo, ao nível da fase da implementação.

De salientar, em todos os membros do conselho executivo, as dificuldades económicas referidas a nível do meio e da implementação de actividades na Escola, facto que só se consegue superar com o envolvimento de múltiplos parceiros, sobretudo, as autarquias, para contrariarem os problemas de isolamento da área de abrangência da Escola.

4.3.3.3. Resultados

A nível dos resultados, o PE do AEL define algumas metas para a avaliação do desempenho para o ano de 2008/2009 (resultados escolares: melhorar as médias dos resultados escolares entre 1% e 5%, em relação ao ano de 2007/2008, em todas as disciplinas, assegurar uma taxa mínima de transição de 80% dos alunos do 2.º ao 8.º ano, assegurar uma taxa de transição de 80% doas alunos do 9.º ano, já incluídos os resultados dos exames nacionais, e, superar as médias nacionais da avaliação externa de Língua portuguesa e Matemática; abandono escolar; o abandono dentro da escolaridade obrigatória deve ser de 0%, e, para os alunos fora da escolaridade obrigatória, o abandono não deve ultrapassar os 5%, considerando aqueles que não terminam o 9.º ano e não se matriculam; apoio às aprendizagens (APA e NEE); participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão; relação com a comunidade; e, participação em projectos e actividades).

Além disso, podemos aqui referir os dados objectivos sobre o *Aproveitamento e Abandono escolares* dos três últimos anos lectivos que, como se pode verificar no Quadro 11, se regista uma redução de mais de metade do número de casos sem aproveitamento escolar no ano lectivo 2007/2008 relativamente ao ano lectivo anterior e um aumento significativo do número de casos sem aproveitamento escolar no ano lectivo 2008/2009,

relativamente ao ano lectivo anterior. Não se registam quaisquer casos de abandono escolar nos anos lectivos referidos⁷⁶.

Para o Presidente do Conselho Executivo, o valor acrescentado do PE (Inovação) para os seus beneficiários, situa-se a nível da “melhoria do ambiente escolar e da participação dos pais na vida da escola, implicando um maior envolvimento e empenho dos diferentes actores”. A nível de contributos do PE para o *sucesso educativo*, eles traduzem-se na “oferta de condições de trabalho/pesquisa aos alunos; na informação mais célere aos encarregados de educação; no envolvimento dos pais na organização de actividades; em reflexões e reuniões entre professores dos diferentes ciclos, em trabalho cooperativo; em incentivos à melhoria das condições de higiene e melhor alimentação; e, na existência de vários clubes” (*Empowerment*). Quanto a contributos do PE para o *desenvolvimento local*, eles traduzem-se na “abertura da escola à comunidade, chamando as pessoas à escola, no sentido de participar de uma forma activa e interventiva nas actividades; na abertura da escola à formação em horário pós-lectivo; no envolvimento da escola em projectos da comunidade e vice-versa; e, na oferta de acesso a recursos disponíveis na escola” (Adequabilidade, Utilidade). Como características novas e distintivas do PE em relação a outros PE/estratégias apontam-se: “o contacto de proximidade, numa realidade muito específica, procurando conquistar as pessoas pelos afectos e pelo sentimento de pertença; e, além disso, o facto de se preconizar uma metodologia participativa, com um carácter activo e envolvente, como se de um trabalho colectivo se tratasse” (Inovação).

Por sua vez, para uma das Vice-presidentes do Conselho Executivo, o valor acrescentado do PE (Inovação) para os seus beneficiários, situa-se a nível do “envolvimento significativo de toda a comunidade escolar e educativa, potenciando o empenhamento, envolvimento e responsabilização crescente de todas as partes envolvidas”. A nível de contributos do PE para o *sucesso educativo*, eles traduzem-se a nível de “mudanças de atitude, comportamentos proactivos, maior responsabilização, mais envolvimento, mais parcerias, e, mais sucesso” (*Empowerment*). A nível de contributos do PE para o *desenvolvimento local*, eles traduzem-se na “consideração das parcerias como uma mais-valia” (Adequabilidade). Como características novas e distintivas do PE em relação a outros PE/estratégias considera-se que, “sendo o PE o retrato vivo da realidade local e educativa, ele é diferenciador e uno em cada escola” (Inovação).

⁷⁶ A 105 alunos com aproveitamento escolar e 25 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2006/2007; seguem-se 99 alunos com aproveitamento escolar e 10 sem aproveitamento escolar, no ano lectivo 2007/2008 e, no ano lectivo 2008/2009, 90 alunos com aproveitamento escolar e 20 sem aproveitamento escolar.

Finalmente, para a outra Vice-presidente do Conselho Executivo, o valor acrescentado do PE (Inovação) para os seus beneficiários, situa-se a nível de “um maior envolvimento dos pais na escola, participando em muitas das actividades nela desenvolvidas”. A nível de contributos do PE para o *sucesso educativo*, (*Empowerment*, Adequabilidade), eles traduzem-se “num maior trabalho de equipa entre os professores do agrupamento; num envolvimento maior dos pais e encarregados de educação; em mais informação de cursos a seguir; nos contributos dos vários clubes existentes na escola (Artes, Música, Desporto Escolar...); em mais e melhores cuidados de higiene, entre outros”. A nível de contributos do PE para o *desenvolvimento local* (Adequabilidade), eles traduzem-se numa “maior participação de todos na escola, em actividades do PAA”; num “crescente envolvimento da(s) escola(s) com a comunidade e da comunidade com a escola”; e, nos “resultados da cedência de instalações da escola e dos seus meios a outras instituições”. Como características novas e distintivas do PE (inovação) em relação a outros PE/estratégias considera-se que elas se situam a nível das relações quase familiares que estabelece entre os diferentes actores, fomentando relações de proximidade e de intercooperação.

Em relação ao PE analisado, podemos referir que os resultados são perceptíveis, sobretudo, no que ao aproveitamento e abandono escolares diz respeito, bem como na perspectiva dos dirigentes do AEL que, de um modo geral, enfatizam as relações de proximidade, tanto com os alunos, como com a comunidade local.

4.3.4. Síntese Comparativa

4.3.4.1. Práticas

Procurando comparar os PE das três escolas em análise, no que diz respeito às práticas subjacentes, isto é, aos problemas/objectivos e estratégias/soluções apresentadas, tenha-se em conta o quadro seguinte:

Quadro 12. Quadro comparativo das práticas subjacentes aos PE das escolas em análise

| Ítem Escola | Problemas/Objectivos | Estratégias/Soluções |
|---|---|--|
| Agrupamento de Escolas de Seia | Desenvolver a função socializadora; Proporcionar a todos os alunos iguais oportunidades de sucesso escolar; Avaliar as aprendizagens; Promover a utilização das TIC; Enriquecer a formação dos alunos; Criar as condições para o exercício da função docente e não docente com elevados padrões de profissionalismo; Incentivar a participação dos pais/enc. de ed.; Participar na promoção e organização de actividades comunitárias; Promover uma escola de excelência através de uma avaliação interna regular; etc. | Evidencia a selecção das metodologias específicas, as actividades concretas, os recursos circunstanciados, a selecção das estratégias, as pessoas determinadas, os planos temporários, etc, no sentido de operacionalizar os objectivos referidos. As estratégias estão em função das competências dos vários agentes e dos objectivos que são estratégicos. |
| Escola Evaristo Nogueira São Romão | Desenvolver uma cultura de consciência cívica e ética para uma cidadania responsável; Promover um currículo abrangente e diversificado; Estreitar laços entre as escolas e a comunidade, dando ênfase aos pais/encarregados de educação; Desenvolver competências ao nível das TIC; e, Valorizar as tradições e os costumes locais, promovendo a integração sócio-cultural dos alunos. | Inclusão dos alunos com NEE; Integração das TIC; Enquadramento legal da Organização e Gestão Curricular da Escola; Áreas curriculares Não Disciplinares; Educação para a Saúde / Educação Alimentar / Segurança / Ambiente; e, Intervenção Social da Escola. |
| Agrupamento de Escolas de Loriga | Promover a educação pré-escolar de qualidade; Assumir a autonomia da escola e tentar desenvolver novas formas de administração e de gestão; Combater o abandono e a exclusão escolar; Assegurar a articulação entre ciclos; Desenvolver os apoios educativos a alunos com NEE; Estimular o acesso às actividades de orientação escolar e vocacional no 3.º CEB; Incentivar novas parcerias educativas com pais e comunidade; e, Reforçar cooperação com autarquias. | Estratégias Globais (TIC; Educação Ambiental / Educação e Saúde; e a operacionalização por Áreas de Intervenção (clubes escolares: Oficina das Artes, Jornalismo, Ciências, Desporto Escolar, Línguas, Ambiente; Biblioteca; Expressão Físico-Motora, Musical e Plástica; Línguas; Formação; Relação escola/pais; e Articulação com a comunidade). |

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos referidos.

Pela análise do quadro, constata-se que todos os PE apresentam múltiplos objectivos, com um carácter estratégico, apontando para metas, de carácter mensurável, a alcançar.

Todos eles procuram, de uma forma genérica, conciliar a busca do desenvolvimento integral dos alunos com a sua integração social, numa procura activa do sucesso educativo, e consequente integração comunitária, a nível social e profissional.

Em relação às percepções dos dirigentes das três escolas em análise, sobre as práticas subjacentes ao PE, no que diz respeito aos problemas, objectivos e estratégias/soluções, apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro 13. Quadro comparativo das percepções referentes às práticas subjacentes aos PE das escolas em análise

| Ítem Escola/Dirigentes | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) |
|---|---|
| <p>Agrupamento de Escolas de Seia Fernando Alberto Maltez Horta, Presidente do Conselho Executivo do AES.</p> | <p>Objectivos: conseguir o sucesso escolar dos alunos; e, contribuir para o desenvolvimento cultural do meio envolvente. Soluções: desempenho dos professores; inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem; adaptação do currículo; ocupação dos tempos livres; e, acções para os encarregados de educação e comunidade.</p> |
| <p>Escola Evaristo Nogueira São Romão Direcção Administrativa da (António Eduardo, e, Cláudia Sousa); e Direcção Pedagógica (Miguel Ângelo Gonçalves, e, João Manuel dos Santos)</p> | <p>Objectivos: responder aos Problema(s) da área educativa onde a escola se insere; proporcionar a todo os alunos condições iguais de acesso a um ensino de qualidade, dotando-os de competências técnico-científicos e boa formação cívica. Soluções: definição de uma escola inclusiva, em que o conceito de inclusão não se esgota nas NEE, mas em todos os alunos; e, um PAA de resolução dos problemas locais, respondendo às necessidades dos alunos e das suas famílias.</p> |
| <p>Agrupamento de Escolas de Loriga Fernando Alves Pina, Presidente do Conselho Executivo do AEL; e Maria Filomena Cabral, e Maria Helena Moura Romano, Vice-Presidentes do AEL</p> | <p>Objectivos: Diminuir o isolamento; Combater o abandono e a exclusão escolar; Assegurar a articulação entre ciclos; Incentivar novas formas de parcerias educativas com pais e comunidade educativa; e, Reforçar a cooperação com as autarquias e com toda a comunidade. Soluções: realização de reuniões/encontros; organização de viagens, feiras e exposições; organização de encontros entre parceiros; clubes; actividades de leitura; protocolos com outras escolas e instituições; estabelecimento de parcerias; entre outras.</p> |

Fonte: Elaboração própria, com base nas respectivas entrevistas realizadas.

Para o AES, os objectivos vão, assim, de encontro aos objectivos estratégicos do respectivo PE, sendo uma espécie de resumo dos mesmos, onde se coloca o acento no sucesso educativo dos alunos e no desenvolvimento local e, as soluções apontadas procuram operacionalizar alguns dos objectivos estratégicos do PE. Particularmente no caso da EEN e do AEL, enfatiza-se o carácter do desenvolvimento integral do aluno e da sua ligação com a comunidade como objectivos estratégicos fundamentais para responder aos problemas do meio envolvente.

Resumindo, constata-se que em relação aos respectivos PE analisados, a percepção dos entrevistados, de uma forma geral, reflecte os objectivos, problemas e estratégias que constam no mesmo, procurando o sucesso dos alunos e o envolvimento da comunidade, numa área geográfica que apresenta grandes dificuldades de ordem sócio-demográfica.

4.3.4.2. Agentes envolvidos

Procurando comparar os PE das três escolas em análise, no que diz respeito aos agentes ou *stakeholders* envolvidos na elaboração, implementação e avaliação dos PE, apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro 14. Quadro comparativo dos agentes ou *stakeholders* envolvidos nos PE das escolas em análise

| Ítem Escola | Elaboração | Implementação | Avaliação |
|---|---|---|--|
| Agrupamento de Escolas de Seia | A metodologia seguida na sua concepção caracterizou-se por “um envolvimento o mais extenso possível da comunidade escolar”; | Toda a comunidade educativa (comunidade escolar; Conselho Municipal de Educação de Seia; Meio empresarial; Meio cultural, histórico e ambiental; meio associativo e cooperativo; saúde pública; famílias dos alunos; governo central e local). | Os “critérios de avaliação devem versar os resultados obtidos pelos alunos, incluindo o seu sucesso escolar, a sua formação social, os progressos obtidos no exercício da liderança, nas formas organizativas das estruturas, na participação das famílias na vida das escolas do Agrupamento e na intervenção na vida comunitária em actividades de formação dos alunos”, existindo, para tal, “uma estrutura vocacionada”, que deve avaliar, trimestralmente, o PE e “submetê-lo à aprovação da Assembleia”. |
| Escola Evaristo Nogueira São Romão | Dependente, sobretudo, da Direcção administrativa e da Direcção Pedagógica da Escola mas procura um envolvimento alargado de toda a comunidade escolar | Todos os seus “Constituintes” (cf. RI) (os proprietários da Sociedade “EEN, Ld”;; direcção pedagógica; corpo docente; corpo discente; corpo de pessoal não docente; Serviço de Psicologia e Orientação; Departamento do Ensino Especial; e, Pais e Encarregados de Educação), e múltiplos parceiros da comunidade, com os quais a Escola procura ter uma ligação forte para a prossecução de múltiplas actividades. | Refere-se apenas que “na avaliação a realizar em 2010 se possa dizer: “valeu a pena”, e apresentem-se alguns “indicadores de qualidade”, a saber: Prosseguimento de estudos a nível Secundário e superior; Taxas de (in)sucesso escolar; Participação regular em prémios e concursos; Visitas de estudo a Centros de Cultura e de Ciência; Atribuição de prémios concelhios; e, Prémio “Dr. Manuel Almeida Sousa”. |
| Agrupamento de Escolas de Loriga | “A autonomia da escola passa pela capacidade de elaboração e realização de um PE em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” | Todos os elementos constituintes das escolas do Agrupamento (Alunos; Pessoal Docente; Pessoal não docente; Pais e Encarregados de Educação; Representantes da Autarquia Local, de actividades de carácter cultural, desportivo, ambiental e outros; Visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares; Órgão de Administração e Gestão; Estruturas de orientação educativa; Serviços de Apoio Educativo; Outros Serviços; e, Comunidade em geral) | O PE poderá e deverá ser alvo de uma avaliação inicial, intermédia e final em cada ano lectivo, através do preenchimento de grelhas elaboradas para o efeito, distribuídas a professores, funcionários, alunos e encarregados de educação e ainda aos elementos da comunidade educativa representados na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico, podendo, como tal, sofrer reajustamentos. Critérios e avaliação: resultados escolares; abandono escolar; apoio às aprendizagens; participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão; relação com a comunidade; e, participação em projectos e actividades. |

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos referidos.

Como se verifica, os PE das escolas em análise, a nível da sua *Elaboração, Implementação e Avaliação*, procuram um envolvimento o mais alargado possível dos membros da comunidade escolar. Assim, a nível de *stakeholders*, nas escolas em análise, eles encontram-se, sobretudo, na fase da *implementação* dos PE, menos na fase da *elaboração* dos PE e, por último, na fase de *avaliação* dos PE. Na fase de *Avaliação* dos PE, de um modo geral, apesar de algumas “declarações de intenções”, apresenta um carácter muito vago.

A comparação das percepções dos dirigentes das três escolas em análise, sobre as práticas subjacentes ao PE, no que diz respeito aos agentes ou *stakeholders* envolvidos, é feita a partir do seguinte quadro resumo:

Quadro 15. Quadro comparativo das percepções referentes aos agentes ou *stakeholders* envolvidos nas práticas subjacentes aos PE das escolas em análise

| Item Escola Dirigentes | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das práticas subjacentes) |
|---|---|
| <p>Agrupamento de Escolas de Seia Fernando Alberto Maltez Horta, Presidente do Conselho Executivo do AES.</p> | <p>Construção do PE: disponibilidade e empenhamento dos docentes, e colaboração da comunidade, nomeadamente, através de múltiplas parcerias. Beneficiários e destinatários (público-alvo): alunos, encarregados de educação e comunidade. Actores internos e externos (<i>stakeholders</i>) envolvidos no PE: Elaboração: Conselho Executivo, docentes e comunidade; Implementação: Conselho Executivo, docentes, alunos, e comunidade; Avaliação: Docentes e comunidade. Contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros: o Conselho Executivo, dinamiza e apoia a sua implementação; os Docentes, participam na sua aprovação, na implementação das acções e na sua avaliação; os Alunos, participam na sua implementação; e, os elementos da comunidade, através dos órgãos próprios, aprovam-no e avaliam-no. Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: o PE é dado a conhecer aos docentes e à comunidade através do correio electrónico, da página do Agrupamento na Internet e de documentos discutidos e aprovados em reuniões dos órgãos de gestão; depois, é implementado na actividade lectiva e não lectiva, no desenvolvimento curricular e na forma de organização interna utilizada; e, a nível da avaliação, estabelecem-se objectivos quantificados que são avaliados no final do ano, com instrumentos afins. Dificuldades e obstáculos: conseguir a participação da comunidade, nomeadamente, dos encarregados de educação; e, efectivação de um processo de avaliação consistente. Formas de superação, aposta numa maior intervenção social na família; e, a nova equipa que vai elaborar o novo PE irá ter este aspecto em especial atenção, no sentido de melhorar todo o processo não se ficando, apenas, por meros processos de intenção.</p> |
| <p>Escola Evaristo Nogueira Direcção Administrativa da (António Eduardo, e, Cláudia Sousa); e Direcção Pedagógica (Miguel Ângelo Gonçalves, e, João Manuel dos Santos)</p> | <p>Construção do PE: foram ouvidos ou questionados todos os intervenientes do processo educativo, desde os pais à comunidade, professores, pessoal não docente, num processo participado e sistémico; trabalho colaborativo de todos. Beneficiários e destinatários (público-alvo): os alunos, mas também os pais e/ou encarregados de educação, comunidade e parceiros. Actores internos e externos (<i>stakeholders</i>) envolvidos no PE: Elaboração: toda a comunidade educativa (alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários); Implementação: toda a comunidade educativa: a escola (professores/funcionários) e parceiros; Avaliação: alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários. Ela realiza-se, sobretudo, no final de cada ano lectivo através de grupos sectoriais de pessoal docente e pessoal não docente no sentido de avaliarem as actividades realizadas e apresentarem propostas de melhoria a implementar no ano seguinte. Contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros: apoio na organização de actividades, formação, e colaboração na elaboração do PAA. Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: numa fase inicial, o questionário, a análise documental, e a observação. Depois, o PE foi traduzido num PAA para a operacionalização do mesmo. Além disso, o Projecto curricular de escola, o Projecto curricular de turma, e o Plano educativo individual são outros instrumentos de operacionalização e formas de implementação do mesmo. Assim, deu-se a conhecer o PE e a sua implementação através do PAA, envolvendo todos os actores; na avaliação, elaboraram-se inquéritos de satisfação, para além do diálogo permanente com todos os intervenientes. Dificuldades e obstáculos: a avaliação (“carece de melhorias”); a calendarização das actividades de forma a envolver todos os parceiros de forma activa; e, o contributo reduzido de alguns parceiros. Formas de superação: apresentação de propostas de estratégias de melhoria da avaliação; melhoria da calendarização das actividades; e, sensibilização dos parceiros para um envolvimento mais activo no desenvolvimento do PE.</p> |
| <p>Agrupamento de Escolas de Loriga Fernando Alves Pina, Presidente do Conselho Executivo do AEL; e, Maria Filomena Cabral, e Maria Helena Moura Romano, Vice-Presidentes do AEL</p> | <p>Construção do PE: realização de um levantamento sectorial de problemas e necessidades da comunidade; dinamização do processo pelo conselho executivo; e, envolvimento dos professores; Beneficiários e destinatários (público-alvo): toda a comunidade educativa, sobretudo, os alunos. Actores internos e externos (<i>stakeholders</i>) envolvidos no PE: Elaboração: actores internos e conselho executivo, e professores e encarregados de educação; Implementação: alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, e órgão de gestão. Avaliação: comunidade escolar: professores, encarregados de educação, alunos e funcionários Contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros: aproveitamento dos recursos humanos e do know-how inerente a cada parceiro; acompanhamento de alunos. Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: acção dos coordenadores de ciclo, que formam uma equipa para o efeito, de acordo com PAA, que operacionaliza as directrizes do PE. A nível de avaliação, ela está prevista no PE, designadamente através de inquéritos dirigidos aos elementos da comunidade educativa Dificuldades e obstáculos: necessidade de obtenção de recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento de algumas actividades; constrangimentos económicos; e necessidade de cumprimento de programas escolares, com a respectiva pressão e limitação temporal Formas de superação: solicitação de ajuda à Câmara Municipal, aos pais/encarregados de educação, e a instituições; e, procede-se à gestão dos programas pelos professores, em função do conhecimento prévio das actividades a realizar.</p> |

Fonte: Elaboração própria, com base nas respectivas entrevistas realizadas.

A nível da construção do PE verifica-se, em todas as escolas em análise, o empenho em congregar esforços numa linha de utilização de estratégias de participação alargada dos vários agentes da comunidade educativa. Todas as escolas consideram como seus destinatários e beneficiários toda a comunidade educativa, pelo que, os actores internos e externos envolvidos na *elaboração, implementação e avaliação* do PE são também muito diversificados, contribuindo para tal de acordo com os respectivos recursos, tanto humanos como materiais, os quais se reflectem, sobretudo, na fase de *implementação* do PE. As dificuldades e obstáculos apresentados colocam especial incidência no envolvimento de alguns actores e nos processos de *avaliação* procurando-se, como formas de superação, uma maior ligação com as famílias e a implementação de melhorias no processo de *avaliação*. No AEL também se enfatizam dificuldades de carácter económico, com constrangimentos vários, recorrendo-se, para as contrariar, a apoios das autarquias, entre outros, da comunidade escolar.

4.3.4.3. Resultados

Procurando comparar os PE das três escolas em análise, no que diz respeito aos Resultados referidos, tenha-se em conta o quadro seguinte:

Quadro 16. Quadro comparativo dos resultados dos PE das escolas em análise

| Ítem | Resultados |
|---|---|
| Escola | Dados referentes ao sucesso escolar (Aproveitamento e abandono escolares) |
| Agrupamento de Escolas de Seia | Redução do número de alunos sem aproveitamento escolar, do ano lectivo 2006/2007 para o ano lectivo 2007/2008 mas a uma subida do número de casos sem aproveitamento escolar, do ano lectivo 2007/2008 para ao ano lectivo 2008/2009. Não se verifica qualquer caso de abandono escolar, nos anos em causa. |
| Escola Evaristo Nogueira São Romão | Redução gradual, ao longo dos anos lectivos em causa, do número de casos de alunos sem aproveitamento escolar, bem como uma redução do número de alunos em situação de abandono escolar, os quais se referem, essencialmente, a crianças de etnia cigana. |
| Agrupamento de Escolas de Loriga | Redução do número de alunos sem aproveitamento escolar, do ano lectivo 2006/2007 para o ano lectivo 2007/2008 mas a uma subida do número de casos sem aproveitamento escolar, do ano lectivo 2007/2008 para ao ano lectivo 2008/2009. Não se verifica qualquer caso de abandono escolar, nos anos em causa. |

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos analisados

Os resultados, a nível do PE, tiveram em consideração aqui, sobretudo, os dados do sucesso escolar, tradicionalmente considerado, ou seja, os dados do aproveitamento e

abandono escolares, segundo os quais vemos uma diminuição de casos sem aproveitamento escolar, do ano lectivo 2006/2007 para o ano lectivo 2007/2008, e a um aumento de casos de casos sem aproveitamento escolar no ano lectivo 2008/2009, relativamente ao ano lectivo anterior, nas Escolas dos Agrupamentos onde, por sua vez, não se verificam quaisquer casos de abandono escolar nos anos lectivos referidos. Na Escola Evaristo Nogueira, assistimos a uma diminuição gradual, nos anos lectivos em causa, do número de casos sem aproveitamento escolar e de abandono escolar.

Procurando comparar as percepções dos dirigentes das três escolas em análise, sobre as práticas subjacentes ao PE, no que diz respeito a Resultados, apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro 17. Quadro Comparativo das percepções referentes aos resultados das práticas subjacentes aos PE das escolas em análise

| Ítem Escola/Dirigentes | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) |
|--|---|
| Agrupamento de Escolas de Seia Fernando Alberto Maltez Horta, Presidente do Conselho Executivo do AES. | <p>Valor acrescentado do PE: Desenvolvimento de capacidades, formação pessoal mais rica e enriquecimento curricular, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos socialmente melhor formados e com mais recursos pessoais, no sentido de prosseguirem estudos, de acordo com as suas capacidades.</p> <p>Contributos para o sucesso educativo: se os alunos atingirem as competências que estão definidas em cada ciclo e se tiverem uma consciência cívica dos valores da sociedade, quando saírem do AES, pode dizer-se que o PE contribuiu para o respectivo sucesso educativo (<i>Empowerment</i>, Adequabilidade, Utilidade).</p> <p>Contributos para o desenvolvimento local: introdução, no currículo, da realidade local, em múltiplas actividades dirigidas à comunidade e nas ofertas educativas disponibilizadas (Adequabilidade, Utilidade).</p> <p>Características novas e distintivas: não se verificam (Inovação) pois, a seu ver, “os PE são muito homogéneos a nível da sua organização”.</p> |
| Escola Evaristo Nogueira Direcção Administrativa da (António Eduardo, e, Cláudia Sousa); e Direcção Pedagógica (Miguel Ângelo Gonçalves, e, João Manuel dos Santos) | <p>Valor acrescentado do PE: actividades extracurriculares e vivências que a escola tenta de forma sistemática que os seus alunos tenham acesso; criação de espaços de debate e participação; projecto de inclusão social para cada aluno (Inovação, <i>Empowerment</i>), processo contínuo de aprendizagem e formação (<i>Empowerment</i>).</p> <p>Contributos para o sucesso educativo: abertura e forma de encarar a desigualdade, procurando respeitar e lidar com a diferença de cada aluno de modo construtivo, no sentido de providenciar o seu sucesso educativo; conhecimento profundo de cada aluno e respectiva família; e, atenção constante à situação de cada um (<i>Empowerment</i>).</p> <p>Contributos para o desenvolvimento local: identificação e ligação estreita com a comunidade, fomentando múltiplas parcerias com outras organizações, instituições e associações (Adequabilidade, Utilidade).</p> <p>Características novas e distintivas: preocupação com a individualidade de cada aluno e a ligação constante com a comunidade para a resolução de problemas identificados; e, uma boa relação pedagógica e institucional entre todos os intervenientes na elaboração e concretização do PE.</p> |

Quadro Comparativo das percepções referentes aos resultados das práticas subjacentes aos PE das escolas em análise (*continuação*)

| Escola/Dirigentes | Item | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) |
|---|---|--|
| <p>Agrupamento de Escolas de Loriga Fernando Alves Pina, Presidente do Conselho Executivo do AEL; e, Maria Filomena Cabral, e Maria Helena Moura Romano, Vice-Presidentes do AEL</p> | <p>Valor acrescentado do PE: melhoria do ambiente escolar e da participação dos pais na vida da escola, implicando um maior envolvimento e empenho dos diferentes actores (Inovação);</p> <p>Contributos para o sucesso educativo: oferta de condições de trabalho/pesquisa aos alunos; informação mais célere aos encarregados de educação; envolvimento dos pais na organização de actividades; reflexões e reuniões entre professores dos diferentes ciclos; incentivos à melhoria das condições de higiene e melhor alimentação; existência de vários clubes; mudança de algumas atitudes, comportamentos proactivos, maior responsabilização, mais envolvimento e parcerias (<i>Empowerment</i>)</p> <p>Contributos para o desenvolvimento local: abertura da escola à comunidade, chamando as pessoas à escola, no sentido de participar de uma forma activa e interventiva nas actividades; abertura da escola à formação em horário pós-lectivo; no envolvimento da escola em projectos da comunidade e vice-versa; e, oferta de acesso a recursos disponíveis na escola” (Adequabilidade, Utilidade).</p> <p>Características novas e distintivas: contacto de proximidade, numa realidade muito específica, procurando conquistar as pessoas pelos afectos e pelo sentimento de pertença; e, além disso, o facto de se preconizar uma metodologia participativa, com um carácter activo e envolvente, como se de um trabalho colectivo se tratasse; relações de proximidade e de intercooperação (Inovação).</p> | |

Fonte: Elaboração própria, com base nas respectivas entrevistas realizadas.

De acordo com o quadro apresentado, todos os PE em análise, no que aos Resultados diz respeito, apresentam registos de Inovação, *Empowerment*, Adequabilidade e Utilidade, pelo que podemos afirmar que estamos perante práticas indiciadoras de inovação social. Assim, a nível de valor acrescentado do PE, refira-se o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Inovação e *Empowerment*), com especial incidência no AES e na EEN, bem como um maior envolvimento e empenho de diferentes actores no contexto escolar (Inovação), com especial incidência no AEL. Ainda a nível de Inovação, o Presidente do AES não manifesta características novas e distintivas, pois, a seu ver, “os PE são muito homogéneos a nível da sua organização”, enquanto que na EEN se refere a preocupação com a individualidade de cada aluno e a ligação constante com a comunidade, bem como a existência de uma boa relação pedagógica e institucional entre todos os intervenientes na elaboração e implementação do PE; e, no AEL referem-se as relações de muita proximidade e de intercooperação entre os diferentes agentes da comunidade educativa. Quanto aos contributos para o *sucesso educativo* verifica-se, em todas as escolas, uma preocupação com a aquisição de competências várias pelos alunos no sentido de potenciar o seu sucesso (*Empowerment*); e quanto ao *desenvolvimento local*, todos os PE afirmam uma forte ligação com a comunidade envolvente, criando parcerias, em ordem a uma participação activa da escola no meio envolvente e vice-versa (Adequabilidade, Utilidade). No caso do AES verifica-se, inclusive, a introdução, no currículo, da realidade local.

4.4. Práticas relevantes

Tendo em conta a análise dos PE e das entrevistas com o parecer dos órgãos dirigentes relativamente aos mesmos, decidiu-se analisar uma prática relevante de cada escola. Assim, por indicação dos presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de escolas em análise e do Director Administrativo da EEN, foram apontadas três Práticas consideradas relevantes em cada uma das escolas no ano lectivo 2008/2009: no AES, o Programa de Educação para a Saúde; na EEN, o Serviço de Psicologia e Orientação; e, no AEL, a Coordenação das Actividades do Agrupamento.

O guião da entrevista, que consta no Anexo 5, foi aplicado às coordenadoras das práticas referidas e apresentam-se, em traços gerais, nos Anexos 23 a 26. De acordo com os Anexos referidos e face à grelha de análise expressa no Quadro 7, e à semelhança do que foi feito em relação à análise do PE, teremos em conta as seguintes grandes dimensões:

- i) Caracterização das Práticas (Objectivos e Estratégias/soluções apresentadas);
- ii) Agentes ou *stakeholders* envolvidos na sua Elaboração, Implementação, e Avaliação;
- iii) Resultados alcançados (Adequabilidade, *Empowerment*, Utilidade, e Inovação).

4.4.1. Agrupamento de Escolas de Seia - Programa de Educação para a Saúde

4.4.1.1. Caracterização da prática

O Programa de Educação para a Saúde (PES) do AES⁷⁷, tem como grande *objectivo* promover a saúde e a segurança em contexto escolar, nos domínios da sexualidade, consumos, alimentação e actividade física. Trata-se de uma parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação que define que uma Escola Promotora de Saúde é aquela que inclui a educação para a saúde no currículo e possui actividades de saúde escolar, e que tem como principais beneficiários e destinatários, os alunos. Nesta linha, o PES implica cinco grandes *dimensões*, a saber: organizacional, curricular, psicossocial, ecológica, e comunitária, com algumas acções afins, nomeadamente: Gabinete do Aluno, com técnicos especializados (assistente social, professores, duas enfermeiras, entre outros); Assembleia de Delegados (delegados de turma); Apoio sócio-educativo; e, Apoio sócio-familiar.

⁷⁷ Cf. Anexos 23 e 26.

4.4.1.2. Agentes envolvidos

Quanto aos agentes ou *stakeholders* envolvidos, ou seja, os actores internos e/ou externos comprometidos na elaboração, implementação, e avaliação desta prática são os seguintes: a nível da *Elaboração*: Internos: Equipa do PES; directores de turma; associação de pais; Serviço de Psicologia e Orientação; Ensino Especial; Clube de Jornalismo; Projecto Tecnológico Educativo, em ligação com a Biblioteca Escolar; os vários ciclos de ensino; Professores das Áreas Curriculares Não Disciplinares; e, Projecto Promoção de Metodologias de Diferenciação Pedagógica; Externos: Centro de Saúde de Seia (parceiro natural); Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ); Equipa do Rendimento Social de Inserção (RSI); Instituto da Droga e Toxicoddependência (IDT); Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP); Câmara Municipal de Seia; Comissão Nacional de Luta contra a Sida; outros agrupamentos de escola, entre outros; a nível da *Implementação*: Os mesmos que os anteriores, dependendo das actividades realizadas; e, a nível da *Avaliação*: envolvimento de grande parte dos actores anteriores, através de reuniões formais, mais ou menos alargadas, consoante as actividades (a avaliação é feita através de actas, algumas grelhas afins, inquéritos de satisfação, relatórios padronizados, com objectivos mensuráveis, entre outros). Quanto aos contributos e complementaridades dados pelos diferentes parceiros, eles variam em função das actividades realizadas, situando-se, sobretudo, a nível da disponibilização de recursos humanos e materiais.

As dificuldades e obstáculos de *implementação* passam, sobretudo, pela articulação entre os diferentes actores educativos; pela resistência à mudança e à inovação por parte de alguns professores e do Serviço de Psicologia e Orientação; por dificuldades de comunicação entre coordenadores, alguns directores de turma e outros professores; por problemáticas de famílias desestruturadas; entre outras. Como formas de superação de algumas dessas dificuldades, procedeu-se à elaboração de documentos escritos para transmitir informações; e à criação de grupos de trabalho para articulação dos serviços de apoio sócio-educativo.

4.4.1.3. Resultados

A nível de resultados, o valor acrescentado desta prática para os seus beneficiários traduz-se na diminuição do absentismo escolar; numa maior aproximação de pais em relação à escola; na melhoria ao nível das expectativas de famílias desestruturadas em relação à escola, ajudando a modificar alguns comportamentos pessoais e familiares; entre outras. Quanto ao reforço das competências dos actores internos e/ou externos envolvidos, aponta-se uma maior coordenação, rentabilização de esforços e definição de responsabilidades entre a maior parte dos actores envolvidos. Como principais contributos da prática para o *sucesso educativo*, eles situam-se a nível da redução do número de negativas de alguns alunos (sucesso escolar de alguns alunos); da alteração de alguns comportamentos alimentares e outros, com consequências a nível da integração e rendimento escolar dos alunos. Como principais contributos desta prática para o *desenvolvimento local* pode referir-se que se houver melhorias de comportamentos e hábitos saudáveis de vida, isso terá implicações no meio envolvente. Outros resultados positivos apontados são a articulação entre diversos agentes envolvidos, em várias dimensões, implicando um trabalho em rede e cooperativo. Como características novas e distintivas da prática em relação a outras práticas são apontadas, sobretudo, a colocação de uma assistente social em contexto escolar; o Gabinete de apoio ao Aluno (a funcionar activamente, ao contrário de serviços similares existentes noutras escolas); a contextualização e sistematização no tratamento dos casos, com reuniões periódicas (uma a duas vezes por mês); e, o envolvimento num projecto de carácter nacional.

4.4.2. Escola Evaristo Nogueira - Serviço de Psicologia e Orientação

4.4.2.1. Prática

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da EEN⁷⁸, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são, sobretudo, os alunos mas também, mais ou menos directamente, os professores, o pessoal não docente, os pais, e a comunidade em geral, tem como grande *objectivo* actuar em três grandes *âmbitos de Intervenção*: a) Avaliação Psicopedagógica e intervenção em alunos com Necessidades Educativas Especiais; b) a

⁷⁸ Cf. Anexos 24 e 25.

Orientação Escolar e Profissional; e, c) o Desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A nível da Avaliação Psicopedagógica e intervenção em alunos com Necessidades Educativas Especiais, avaliam-se as necessidades dos alunos sinalizados e dá-se-lhes o devido encaminhamento; a nível da Orientação Escolar e Profissional, realizam-se sessões de informação/orientação dos alunos centradas, sobretudo, nos percursos curriculares, tanto gerais como particulares; e, a nível de Desenvolvimento de competências pessoais e sociais, realizam-se acções, tanto para alunos, como para pais, como para professores, seja com um carácter mais formal e sistemático, seja com um carácter mais informal e pontual.

4.4.2.2. Agentes envolvidos

Quanto aos agentes ou *stakeholders* envolvidos, ou seja, os actores internos e/ou externos comprometidos na elaboração, implementação, e avaliação desta prática são os seguintes: a nível da *Elaboração*: Internos: Psicóloga; Direcção Administrativa e Direcção Pedagógica da Escola; Professora do Ensino Especial; Coordenador dos Directores de Turma; Directores de Turma; Professores em geral; e, a funcionária Clara do Economato da escola na prestação de várias ajudas aos alunos, inclusive, de ordem alimentar e de roupa; Externos: Centro de Saúde de Seia; Grupo Aprender em Festa, de Gouveia; CPCJ; Assistente Social da Câmara Municipal de Seia; Agrupamento de Escolas de São Romão (1.º Ciclo); o Grupo de Intervenção na Problemática do Alcoolismo (GIPA); o Núcleo Executivo do Centro Local de Acção Social do concelho de Seia; IEFPP, Casa de Santa Isabel; entre outros; a nível da *Implementação*: os mesmos que os anteriores; e a nível da *Avaliação*: envolvimento de grande parte dos actores anteriores, apesar de, num modo geral, com um carácter muito pontual e pouco formal, e mais internamente, através de alguns questionários passados no final de algumas formações ou de algumas sessões com os alunos; partilha de informação e de estratégias, em conjunto, ao longo do ano, e relatórios periódicos das actividades realizadas. Quanto aos contributos e complementaridades dados pelos diferentes parceiros, situam-se mais a nível de recursos humanos e de recursos materiais para a concretização de algumas das actividades referidas.

As dificuldades e obstáculos de *implementação* passam, sobretudo, pela falta de tempo para implementar as actividades com mais sequência e consistência; a necessidade de mais técnicos das áreas sociais; e, uma turma de percursos curriculares alternativos com dificuldades de integração de alguns miúdos, sobretudo, de etnia cigana. Como formas de

superação, conta-se com o envolvimento dos parceiros, com o envolvimento dos professores, e com o trabalho em grupo, tanto a nível de turma como a nível de grupos mais específicos.

4.4.2.3. Resultados

A nível de Resultados, o valor acrescentado desta prática para os seus beneficiários traduz-se no desenvolvimento pessoal e integração social dos alunos; no contributo para o sucesso educativo de alguns alunos; nas orientações dadas aos professores, consideradas muito oportunas; e, em contributos para a mudança de alguns comportamentos de alunos. Quanto ao reforço das competências dos actores internos e/ou externos envolvidos, pressente-se a possibilidade de benefícios para os diferentes actores, a nível do seu desenvolvimento integral, talvez mais verificáveis a longo prazo. Como principais contributos desta prática para o *sucesso educativo*, eles situam-se a nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais; crescente integração escolar e social dos alunos; crescimento dos alunos nas suas várias dimensões; e, aproveitamento escolar. Quanto aos principais contributos desta prática para o *desenvolvimento local* referiram-se os benefícios da preparação e sucesso escolares; os benefícios da formação que está a ser ministrada aos pais; e o acompanhamento que está a ser feito a pais e a crianças. Como características novas e distintivas desta prática em relação a outras práticas aponta-se, sobretudo, a mais valia da intervenção pessoal e social da EEN, resultante de circunstâncias como: a existência de um quadro de professores mais fixo; a formação prestada aos professores a nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e das necessidades educativas especiais; a política da escola a nível da integração e da inclusão; e, a relação dos vários agentes educativos entre si.

4.4.3. Agrupamento de Escolas de Loriga - Coordenação de Actividades

4.4.3.1. Prática

A Coordenação das Actividades do AEL⁷⁹, que envolve uma Equipa de 4 professores (1 do pré-escolar; 1 do 1.º Ciclo; 1 do 2.º Ciclo; e, 1 do 3.º Ciclo) e 1 aluno do 8.º Ano, e

⁷⁹ Cf. Anexos 25 e 26.

cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) é toda a comunidade educativa (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, parceiros, comunidade em geral), tem como *objectivos* principais: coordenar as actividades de ciclos, procurando rentabilizar recursos humanos e materiais. Esta prática diz respeito à *coordenação* das actividades do agrupamento (lúdico-pedagógicas, de convívio e interacção, tanto entre os vários ciclos, como na sua relação com a comunidade envolvente (alguns exemplos de actividades: Dia Mundial da Música; Festa de Natal; Desfile de Carnaval; Festa de Encerramento das actividades lectivas; entre outras).

4.4.3.2. Agentes envolvidos

Quanto aos agentes ou *stakeholders* envolvidos, ou seja, os actores internos e/ou externos comprometidos na elaboração, implementação, e avaliação desta prática são os seguintes: a nível da *Elaboração*: professores; alunos; e, auxiliares de acção educativa; a nível da *Implementação*: os mesmos que os anteriores; e diferentes parceiros; e, a nível da *Avaliação*: professores e, pontualmente, também os alunos. Quanto a formas de avaliação, foi elaborada uma acta das actividades pela coordenadora e professores envolvidos e apresentada em conselho pedagógico, e, por vezes, também se procura auscultar o feedback dos alunos. Quanto aos Contributos e complementaridades dados pelos diferentes parceiros, apontam-se os seguintes: Câmara Municipal: transportes e recursos humanos para actividades de animação; Juntas de freguesia: transportes e apoio monetário; Paróquia de Loriga: apoio monetário, espaços, e recursos humanos; Banda de Loriga: participação com recursos humanos e disponibilização de som; Bombeiros Voluntários e Loriga: acções de sensibilização; Centro de Saúde: palestras sobre Higiene, sexualidade, entre outras; Comércio local: divulgação de actividades, apoios em géneros e, por vezes, monetário; Escolas profissionais de Seia, Gouveia e Trancoso: recursos humanos para actividades pontuais e divulgação das suas ofertas e das actividades.

As dificuldades e obstáculos de implementação passam, sobretudo, pela falta de dinheiro para a realização de algumas actividades; pela distância geográfica das populações entre si, em zonas com dificuldades de acessos; e, pela falta de motivação para alguns alunos e alguns professores, sobretudo, no 2.º e 3.º ciclos, participarem nas actividades propostas. Como formas de superação apontadas para estes problemas, surgem as parcerias existentes com os órgãos de poder autárquico; o contributo monetário de

alguns pais e auxiliares de acção educativa para algumas actividades; a procura de estratégias para arranjar algum dinheiro para visitas de estudo ou outras actividades; entre outras. Além disso, para a segunda grande ordem de dificuldades, procura-se uma intensificação da relação entre os directores de turma e os alunos, situação que está muito dependente desses mesmos professores.

4.4.3.3. Resultados

A nível de Resultados, o valor acrescentado da prática para os seus beneficiários traduz-se no envolvimento dos alunos; na sua motivação; e, no proporcionar-lhes acesso a oportunidades. Quanto ao reforço das competências dos actores internos e/ou externos envolvidos, pressente-se no grau de satisfação pelas actividades realizadas em favor da povoação, reforçando a motivação de diferentes actores, sobretudo, professores e auxiliares de acção educativa. Como principais contributos da prática para o *sucesso educativo*, eles situam-se a nível do aumento da auto-estima dos alunos pelo seu envolvimento nas actividades; do desenvolvimento da sua criatividade e sentido crítico; e, da abertura de horizontes, nalguns casos, inclusive, a nível vocacional ou profissional. Como principais contributos desta prática para o *desenvolvimento local* pode referir-se o facto de algumas das actividades realizadas serem uma autêntica “festa” para toda a comunidade, o que leva a criação de laços de mais cooperação e interacção entre as pessoas. Como características novas e distintivas desta prática em relação a outras práticas aponta-se, sobretudo, o papel da escola como principal agente mobilizador de várias actividades no meio envolvente.

4.4.4. Síntese Comparativa

4.4.4.1. Práticas

Procurando comparar as Práticas consideradas relevantes das três escolas em análise, no que diz respeito à sua Caracterização (problemas, objectivos e estratégias/soluções), apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro 18. Quadro comparativo da caracterização das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise

| Escola e Coordenador | Ítem | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) |
|--|------|---|
| Agrupamento de Escolas de Seia Manuela Pereira, coordenadora do Programa de Educação para a Saúde (PES) | | Objectivo principal: Promover a saúde e a segurança em contexto escolar (parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação) Esta Prática implica cinco grandes dimensões: organizacional, curricular, psicossocial, ecológica, e comunitária. |
| Escola Evaristo Nogueira Paula Alexandra Figueiredo Simões, coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) | | Objectivo principal: Actuar em três grandes âmbitos de intervenção: a) Avaliação Psicopedagógica e intervenção em alunos com Necessidades Educativas Especiais; b) Orientação Escolar e Profissional; e, c) Desenvolvimento de competências pessoais e sociais. |
| Agrupamento de Escolas de Loriga Maria de Jesus Lourenço Dias, coordenadora das Actividades do Agrupamento | | Objectivos principais: coordenar as actividades de ciclos, procurando rentabilizar recursos humanos e materiais. Esta prática diz respeito à coordenação das actividades do agrupamento , tanto entre os vários ciclos, como na sua relação com a comunidade envolvente. |

Fonte: Elaboração própria, com base nas respectivas entrevistas realizadas.

As práticas referidas, apesar das suas especificidades, todas elas têm uma forte preocupação com os seus destinatários, que são, sobretudo, os alunos, mas também outros elementos da comunidade educativa, seja a nível da promoção da sua Saúde, em sentido lato (Projecto PES do AES), seja a nível do seu desenvolvimento psicológico e social (SPO da EEN), seja a nível do envolvimento e integração de todos os actores nas actividades propostas (Coordenação de Actividades do AEL).

4.4.4.2. Agentes envolvidos

No quadro seguinte comparam-se, de forma resumida, as práticas consideradas relevantes das três escolas, no que diz respeito aos agentes envolvidos:

Quadro 19. Quadro comparativo dos agentes ou *stakeholders* das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise

| Escola e Coordenador | Ítem | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação da prática) |
|---|------|---|
| Agrupamento de Escolas de Seia Manuela Pereira, coordenadora do Programa de Educação para a Saúde (PES) | | Elaboração, Implementação, e Avaliação: Múltiplos Actores internos e/ou externos. Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: recursos humanos e materiais. Dificuldades e obstáculos: défices de articulação; resistência à mudança e à inovação por parte de alguns; défices de comunicação; algumas problemáticas comportamentais de alguns alunos. Formas de superação: comunicação e articulação. |

Quadro comparativo dos agentes ou *stakeholders* das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise (continuação)

| Escola e Coordenador | Ítem | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação da prática) |
|---|------|---|
| Escola Evaristo Nogueira Paula Alexandra Figueiredo Simões, coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) | | Elaboração, Implementação, e Avaliação: Múltiplos Actores internos e/ou externos. Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: recursos humanos e materiais. Dificuldades e obstáculos: falta de tempo; falta de técnicos; uma turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Formas de superação: envolvimento dos parceiros, dos professores, e trabalho em grupo. |
| Agrupamento de Escolas de Loriga Maria de Jesus Lourenço Dias, coordenadora das Actividades do Agrupamento | | Elaboração, Implementação, e Avaliação: Múltiplos Actores internos e/ou externos. Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: recursos humanos e materiais. Dificuldades e obstáculos: falta de dinheiro; distância geográfica; e, alguma falta de motivação Formas de superação: as parcerias existentes; o apoio de alguns pais e funcionários, etc. |

Fonte: Elaboração própria, com base nas respectivas entrevistas realizadas.

As práticas em análise, face aos seus beneficiários e destinatários, evidenciam múltiplos actores internos e/ou externos envolvidos na sua elaboração, implementação, e avaliação, sendo transversais a todos esses três níveis mas acompanhando, sobretudo, a fase da sua implementação, através da disponibilização de recursos humanos e materiais. De salientar, como dificuldades e obstáculos, a sua relação com diferentes actores, implicando, como formas de superação, um maior envolvimento dos parceiros, dos professores, e, mais trabalho em grupo. Na Coordenação de Actividades do AEL, refira-se ainda a falta de dinheiro para a realização de algumas actividades e as distâncias geográficas, implicando, como formas de superação, sobretudo, o reforço das parcerias existentes.

4.4.4.3. Resultados

No que se refere aos resultados de cada uma das práticas apresenta-se, no quadro seguinte, um resumo dos mesmos.

Quadro 20. Quadro Comparativo dos Resultados das Práticas consideradas relevantes dos PE das escolas em análise

| Escola e Coordenador | Ítem | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) |
|--|------|---|
| Agrupamento de Escolas de Seia Manuela Pereira, coordenadora do Programa de Educação para a Saúde (PES) | | <p>Valor acrescentado: diminuição do absentismo escolar; maior aproximação de pais</p> <p>Contributos para o sucesso educativo: redução do número de negativas de alunos; alteração de alguns comportamentos.</p> <p>Contributos para o desenvolvimento local: implícitos (se...então...);</p> <p>Características novas e distintivas: Gabinete de Apoio ao Aluno; participação num projecto nacional.</p> |
| Escola Evaristo Nogueira São Romão Paula Alexandra Figueiredo Simões, coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) | | <p>Valor acrescentado: desenvolvimento pessoal e integração social dos alunos; etc.</p> <p>Contributos para o sucesso educativo: desenvolvimento de competências pessoais e sociais; crescente integração escolar e social.</p> <p>Contributos para o desenvolvimento local: Apoios vários aos pais e aos alunos</p> <p>Características novas e distintivas: a intervenção pessoal e social da EEN.</p> |
| Agrupamento de Escolas de Loriga Maria de Jesus Lourenço Dias, coordenadora das Actividades do Agrupamento | | <p>Valor acrescentado: envolvimento dos alunos; motivação dos alunos; e acesso a oportunidades.</p> <p>Contributos para o sucesso educativo: aumento da auto-estima; criatividade; sentido crítico dos alunos; e, abertura de horizontes.</p> <p>Contributos para o desenvolvimento local: mais cooperação e interacção entre as pessoas.</p> <p>Características novas e distintivas: o papel da escola como principal mobilizador do meio.</p> |

Fonte: Elaboração própria, com base nas respectivas entrevistas realizadas.

De acordo com o quadro apresentado, todas as práticas em análise, no que aos resultados diz respeito, apresentam registos de Inovação, *Empowerment*, Adequabilidade e Utilidade, pelo que podemos afirmar que estamos perante práticas indiciadoras e reveladoras de inovação social. Assim, a nível de valor acrescentado (Inovação), refira-se o contributo da prática para uma diminuição do absentismo escolar e uma maior aproximação de pais em relação à escola (Projecto PES do AES); os contributos para o desenvolvimento pessoal e integração social dos alunos (SPO da EEN); e o envolvimento dos alunos, sua motivação, e acesso a oportunidades (AEL). Ainda a nível de Inovação, o PES do AEL manifesta como características novas e distintivas, a existência e, sobretudo, funcionamento de um Gabinete de Apoio ao Aluno, bem como a participação num projecto de carácter nacional; o SPO da EEN, salienta o trabalho de intervenção pessoal e social realizado pela escola; e, a Coordenação de Actividades do AEL, enfatiza o papel da escola como principal agente mobilizador do meio envolvente. No que diz respeito aos contributos para o sucesso educativo, em todas as práticas em análise se verifica, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a alteração de comportamentos e a sua repercussão a nível de sucesso escolar, bem como a nível de integração social (*Empowerment*). A nível de contributos para o desenvolvimento local,

todos as práticas afirmam uma forte ligação com a comunidade envolvente, com resultados implícitos, como se refere na forma condicional do PES do AES, ou com resultados mais explícitos, como se refere nos apoios vários prestados a alunos e a pais, no SPO da EEN, e nas relações crescentes de cooperação com o meio envolvente, como se manifesta na Coordenação de Actividades do AEL. Por outras palavras, podemos dizer que em todas as práticas referidas, se enfatizam relações de cooperação e interacção entre os diferentes actores, seja a nível interno, seja a nível externo, com uma preocupação clara de que a acção das escolas se reflecta na comunidade envolvente e se traduza na satisfação dos diferentes agentes (Adequabilidade, Utilidade).

Estamos, pois, perante Práticas que, directamente ligadas aos PE e referidas pelos dirigentes das escolas em análise como relevantes, confirmam um carácter inovador das mesmas, com impactos sociais, tanto a nível de sucesso educativo, como a nível de desenvolvimento local.

4.5. Síntese dos resultados obtidos

Depois de todo o processo empreendido e das análises realizadas no que se refere aos PE das escolas em causa, à percepção dos seus dirigentes e caracterização de uma Prática relevante por escola, apresenta-se, neste ponto, uma síntese dos resultados em torno às questões de investigação formuladas.

Em relação à *Questão de Investigação 1* (Existem práticas relevantes de inovação social nas escolas EB2,3 em análise? Se sim, quais os actores envolvidos (*stakeholders*) na sua elaboração, implementação e avaliação?), podemos dizer que, os PE das escolas em análise se referem a essas práticas, de forma programática, ou seja, com objectivos estratégicos e, depois, de uma forma mais explícita, traduzidos nos respectivos PAA. Por sua vez, os dirigentes das escolas corroboram, de uma forma geral, esses mesmos objectivos e estratégias. Depois, na análise concreta de práticas relevantes verificamos a sua existência e, pela verificação dos seus resultados, o seu carácter socialmente inovador, sobretudo, através da presença dos critérios de Inovação, *Empowerment*, Adequabilidade e Utilidade. Seja como for, o processo de identificar práticas de inovação social nas escolas em análise não é um processo consciente por parte dos diferentes actores educativos envolvidos, isto é, elas não se verificam de modo explícito por parte dos seus agentes. Podemos dizer que existem algumas iniciativas que podemos enquadrá-las neste conceito

mas que se verificam de modo implícito, isto é, não são identificadas, à partida, como tal. Quanto aos actores envolvidos (*stakeholders*) na sua elaboração, implementação e avaliação, tanto nos PE, como nas percepções dos dirigentes, como nas práticas relevantes tidas em conta, eles são diversificados, abrangendo múltiplos agentes internos e externos à escola mas, em todos eles se verifica, de um modo geral, uma presença mais alargada na fase de implementação das práticas, com contributos, sobretudo, a nível de recursos humanos e materiais, em relação às fases de elaboração e avaliação. Aliás, no que se refere à avaliação, apesar de autênticas “declarações de intenções” constantes nos PE, as percepções dos dirigentes e as práticas em análise demonstraram que há necessidade de melhorar o processo de avaliação das mesmas, tanto a nível dos agentes envolvidos, como a nível das formas de avaliação. Constata-se, de um modo geral, uma referência à importância da avaliação, tanto a nível dos PE, como dos RI, como dos PAA mas, na prática, ela está longe de ser uma realidade eficiente e eficaz, tanto *ex-ante*, como *on-going*, como *ex-post*⁸⁰. Em alguns momentos da elaboração e avaliação de algumas práticas, pressente-se, pois, uma dependência das mesmas, sobretudo, de um professor ou de outro, não havendo uma consciência de grupo e do seu envolvimento nas mesmas.

Em relação à *Questão de Investigação 2* (Existe alguma relação entre as práticas sinalizadas nas escolas em análise e o sucesso escolar?), podemos dizer que nas práticas referidas, tanto no PE, como nas entrevistas aos dirigentes, como ainda nas entrevistas a práticas relevantes, se definem princípios, objectivos e orientações que vão nessa linha, ou seja, em todas elas se pretende alcançar o sucesso escolar, (considerado na sua forma tradicional, ou seja, aumento do número de casos de aproveitamento escolar e diminuição do número de casos de abandono escolar). No entanto, os discursos são de cautela relativamente à relação existente entre essas duas variáveis, ou seja, constata-se que o desejo dessas práticas é precisamente o sucesso educativo mas a sua tradução prática e efectiva refere-se mais a probabilidades do que a certezas absolutas. A este propósito, podemos referir os números do aproveitamento e abandono escolares das três escolas em análise, referentes aos anos lectivos 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009, em que, de acordo com o Quadro 11, no AES e no AEL, assistimos a uma redução do número de alunos sem aproveitamento escolar, do ano lectivo 2006/2007 para o ano lectivo 2007/2008 mas a uma subida do número de casos sem aproveitamento escolar, nas mesmas escolas, do ano

⁸⁰ Em traços gerais, a avaliação “*ex-ante*” refere-se à avaliação diagnóstica; a avaliação “*on-going*” refere-se à avaliação durante o processo; e, a avaliação “*ex-post*” refere-se à avaliação final.

lectivo 2007/2008 para o ano lectivo 2008/2009. Nestas duas escolas, a nível de abandono escolar, não se verifica qualquer caso, nos anos em causa. Quanto à EEN, verifica-se, nos anos lectivos em causa, uma redução gradual do número de casos de alunos sem aproveitamento escolar, bem como uma redução do número de alunos em situação de abandono escolar. Enfim, podemos dizer que se verifica uma consciência clara, nos documentos e nas entrevistas analisados, de que qualquer acção que se elabore, implemente e avalie a nível da escola, pretende alcançar o maior sucesso possível dos alunos envolvidos; no entanto, os resultados alcançados são difíceis de imputar, exclusivamente, a uma prática ou outra considerada mais inovadora. Pode haver, pois, contributos para o sucesso educativo dos alunos nas práticas em causa, mas constata-se que eles são difíceis de medir eficazmente, sobretudo, numa perspectiva de curto prazo.

Em relação à *Questão de Investigação 3* (Existe alguma relação entre as práticas sinalizadas nas escolas em análise e o desenvolvimento local?), podemos dizer que, aqui, a resposta é um pouco semelhante à questão anterior. Essa relação é mais implícita do que explícita tendo em conta, de um modo especial, as idades dos alunos em causa (correspondente aos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade). No entanto, podemos inferir, de algum modo, que se as práticas implementadas, sobretudo, as mais inovadoras, deixarem marcas positivas nos alunos e fomentarem o sucesso educativo dos mesmos, tendencialmente, contribuirão para o desenvolvimento da comunidade, com possíveis impactos culturais, económicos, e sociais. Além disso, refira-se que múltiplas acções, ao envolverem múltiplos actores ou *stakeholders*, são um claro sinal da vitalidade dos seus agentes, com contributos vários a nível do reforço das suas competências (auto-estima, interacção, cooperação, trabalho em rede, entre outros). Em algumas acções, a satisfação dos seus agentes corrobora esta proposição. Estamos, pois, ainda que em múltiplas situações, de forma implícita, perante situações de *Empowerment*, isto é, de reforço de competências dos agentes no que se refere à autonomia, inserção e participação acrescidas dos envolvidos nos seus contextos organizacionais e sociais; perante situações de Adequabilidade, isto é, de práticas que respeitam a cultura do meio envolvente procurando conciliar as necessidades reais com as respostas que reclamam; e, perante situações de Utilidade, isto é, com ganhos e valor percebidos pelos agentes envolvidos, em termos de reconhecimento de competências, autonomia pessoal e valor social, pelo que podemos concluir a existência de alguma relação entre as duas variáveis.

Em relação à *Questão de Investigação 4* (Existem diferenças nas práticas de inovação social nas escolas EB2,3 em análise devido às especificidades do seu contexto (rural ou urbano)?), podemos dizer que estamos perante um território que, em geral, é qualificado de “baixa densidade” mas que, entre si, apresenta algumas especificidades, ou seja, o AES está localizado em área predominantemente urbana, a EEN em área medianamente urbana, e o AEL, em área rural, com potenciais influências a nível das respectivas práticas educativas. Como podemos constatar, tanto pela análise dos PE, como pela percepção dos dirigentes, como ainda pela análise das práticas relevantes, tal facto afecta as preocupações da escola revestindo, tanto os problemas identificados, como as soluções a implementar para os ultrapassar, algumas especificidades. Assim, enquanto no AES se vislumbra uma maior preocupação com estratégias concretas de melhoria de acesso a bens mais de cariz cultural e educativo, procurando satisfazer necessidades afins, na EEN e no AEL há maiores preocupações, face à origem dos seus educandos, com questões de ordem social, procurando-se combater o isolamento e carências várias, inclusive, ao nível mais básico. Esta situação afecta as práticas educativas, as quais apresentam uma forte incidência a nível social e da integração dos alunos. Este facto também pode ser evidenciado pela escolha das práticas relevantes das diferentes escolas, ou seja, no AES, o PES, que revela já preocupações de satisfação de necessidades menos básicas e de ordem mais psicológica e social; na EEN, o SPO, que, a par da satisfação de necessidades de ordem psicológica e social revela também a preocupação de satisfação de necessidades básicas, com uma forte ligação, por exemplo, ao Económato da Escola; e, no AEL, a Coordenação de Actividades do Agrupamento que revela a necessidade de contrariar o isolamento geográfico das várias freguesias e lugares que fazem parte da sua área geográfica, para que, a partir daí, os educandos e outros elementos da comunidade, possam ter acesso a outras oportunidades.

Em relação à *Questão de Investigação 5* (Existem diferenças nas práticas de inovação social nas escolas EB2,3 em análise devido às especificidades do seu modelo de gestão?), podemos dizer que o AES e o AEL, funcionando com um modelo de gestão de Escola Pública reflectem, sobretudo, no ano lectivo 2008/2009, um forte penhor burocrático com uma profusão de normativos legais, sem “paz legislativa”, como disse um dos presidentes de Conselho Executivo, o que dificulta a agilização de múltiplas actividades e condiciona o desempenho dos vários actores educativos, onde o cumprimento de todos os requisitos solicitados afecta a criatividade e inovação que poderiam e deveriam ser postas ao serviço de múltiplas estratégias e actividades. Na EEN, por sua vez, enquanto Escola que utiliza

um modelo de gestão do Ensino Particular, com uma direcção administrativa e uma direcção pedagógica, verifica-se uma maior divisão de tarefas e uma maior especificidade das mesmas, com um envolvimento mais activo da generalidade dos seus actores internos, sobretudo, professores e auxiliares de acção educativa, minorando processos de burocratização do sistema e direccionando o alvo da sua atenção, de uma maneira mais ágil, para o centro do processo educativo, que são os alunos. Podemos perscrutar, assim, sobretudo, nas entrevistas, tanto dos dirigentes das escolas, como das práticas relevantes, uma maior centralidade nos alunos, por parte da EEN, e uma maior centralidade nos processos, por parte dos Agrupamentos de Escolas em análise.

Assim, num contexto onde se fala abundantemente, se regulamenta, e se procura aplicar o conceito de autonomia, afirma-se como exigência uma cultura de participação, de partilha de poderes e de desenvolvimento de “projectos educativos” por todos para que a mesma autonomia possa ser efectiva. Tal exigência pressupõe a interiorização da participação e da interacção social enquanto factores potenciadores de uma escola inclusiva e activa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Conclusões gerais

Nos tempos de “crise” financeira, económica, política, social, ética, entre outras, em que vivemos, a “inovação” e, de um modo especial, a “inovação social” parece ser uma das palavras de ordem como resposta. Esta expressão, que pode ser verificada em práticas associadas a múltiplos contextos, quer públicos, quer privados, quer ainda da sociedade civil, em virtude da sua dimensão de aprendizagem com potenciais impactos espacio-temporais, ganha um sentido especial em contexto escolar, seja em ambiente de Escola Pública, seja em ambiente de Escola Particular. Neste seguimento, no contexto escolar, afirmam-se os Projectos Educativos como potenciais instrumentos de Inovação Social.

Este estudo pretendeu, precisamente, investigar práticas de inovação social existentes ou implícitas no contexto escolar, a partir dos seus Projectos Educativos, os actores envolvidos (*stakeholders*) na elaboração, implementação e avaliação dessas práticas, e o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento local, no sentido de atestar, ou não, o seu potencial carácter de inovação social. Assim, procurámos identificar e analisar algumas práticas afins em três escolas do Ensino Básico do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, do concelho de Seia, na Beira Interior, com especificidades, a nível geográfico e de modelo de gestão, nomeadamente: uma numa área predominantemente urbana, outra numa área medianamente urbana e uma terceira numa área rural; e, duas delas com um modelo de gestão de escola pública e a outra com um modelo de gestão de escola particular. Para tal, contámos com a análise dos três PE em causa e documentos com eles relacionados, nomeadamente, RI e PAA, entre outros, com entrevistas aos dirigentes das escolas em análise, e com uma prática de cada escola considerada relevante por parte do presidente/director do respectivo órgão de gestão.

Das questões de investigação que marcaram este processo, depois da análise sectorial, da análise sinóptica e da triangulação dos dados, chegámos às seguintes cinco grandes conclusões, uma por cada questão, que formulamos de um modo proposicional:

1. Os PE das escolas analisadas evidenciam, mais de forma implícita, do que explícita, práticas relevantes de Inovação Social, onde se afirmam critérios de Inovação, *Empowerment*, Adequabilidade e Utilidade; e, os actores envolvidos (*stakeholders*) na sua elaboração, implementação e avaliação, são diversificados, a nível interno e externo das

escolas, verificando-se, de um modo geral, uma presença mais alargada na fase de implementação, seguida da fase de elaboração e da fase de avaliação;

2. As práticas referidas, tanto nos PE, como nas entrevistas aos dirigentes, como ainda nas entrevistas a práticas relevantes, revelam princípios, objectivos e orientações que pretendem alcançar o sucesso escolar, mas a sua tradução prática e efectiva em sucesso escolar refere-se mais a probabilidades do que a certezas absolutas, ou seja, essa relação é mais implícita do que explícita;
3. As práticas referidas, tanto nos PE, como nas entrevistas aos dirigentes, como ainda nas entrevistas a práticas relevantes, revelam alcançar, ainda que de forma mais implícita do que explícita, *Empowerment*, Adequabilidade, Utilidade, e Inovação, enquanto características fundamentais de práticas de “inovação social”;
4. O território de baixa densidade onde se inserem as escolas analisadas, revela algumas especificidades geográficas que se traduzem em algumas especificidades operativas, com uma incidência, nos territórios menos urbanos, na satisfação prioritária de necessidades mais básicas, em detrimento da satisfação de necessidades mais elevadas, que se verificam nos territórios mais urbanos; e,
5. As Escolas analisadas com um modelo de gestão de Escola Pública revelam, ao nível da sua organização, tendências mais burocráticas e centradas nos processos, enquanto que a Escola analisada com um modelo de gestão de Escola Particular revela tendências mais ágeis e centradas nos seus fins.

O caminho percorrido leva-nos, pois, à constatação de semelhanças e de algumas diferenças nas escolas em análise, tendo em conta os agentes envolvidos nas respectivas práticas, o contexto geográfico de cada escola e o respectivo modelo de gestão. Podemos dizer que as Escolas analisadas, enquanto unidades organizacionais do sistema educativo, e tendo em conta o respectivo PE, o revelam como um instrumento com grande potencial de inovação social. Os dados obtidos denunciam este facto, embora, nas práticas abordadas, tal evidência se verifique mais de modo implícito do que de modo explícito. De facto, os PE assumem-se como uma espécie de incubadores de iniciativas de inovação em geral e de inovação social em particular, mas mais de forma implícita do que explícita, onde se afirmam empreendedores/inovadores sociais, de uma forma mais individual do que colectiva, numa procura dinâmica de resposta às oportunidades provocadas pelas necessidades do meio envolvente, numa dialéctica marcada pela influência mútua entre meio ambiente e as iniciativas que os movem. Esta situação, coloca as escolas em análise perante alguns desafios que a seguir enunciámos sob a forma de Recomendações.

5.2. Algumas Recomendações

Tendo em conta as análises comparativas levadas a cabo, a triangulação dos dados obtidos e as proposições emanadas em jeito de grandes conclusões do percurso empreendido, surgem alguns desafios às escolas analisadas, tanto em geral como a cada uma delas em particular que a seguir se apresentam em forma de recomendações. Elas poderão ser tanto mais pertinentes face ao momento em que as escolas analisadas se encontram de elaborarem um novo PE no decorrer do próximo ano lectivo. Assim, a nível das três escolas em geral, recomenda-se:

1. Uma maior consciência colectiva sobre a importância do respectivo PE enquanto instrumento orientador da organização escolar em geral e de iniciativas de inovação social, em particular;
2. Um enquadramento explícito de iniciativas de inovação social, marcadas pelos indicadores de Inovação, *Empowerment*, Adequabilidade e Utilidade, nos respectivos PE (alguns exemplos: unidades didácticas afins; divulgação e partilha de boas práticas; concursos de ideias; iniciativas de saber fazer; entre outras, enquanto acções para abertura de mentalidades e de horizontes, exercício da criatividade, transformação de dificuldades em oportunidades, e, enfim, como contributo para o bem comum);
3. Uma metodologia alargada de envolvimento dos vários agentes ou *stakeholders*, no que diz respeito à elaboração, implementação e avaliação do PE, fomentando a participação activa de todos, não por decreto mas contando com a situação concreta de cada agente, com os seus contributos imprescindíveis;
4. Uma atenção especial à avaliação do PE, de forma participada, eficiente e eficaz capaz de promover os seus pontos fortes, contrariar os fracos e introduzir as melhorias consideradas necessárias, em tempo e espaço oportunos, procurando ir de encontro a uma cultura de aprendizagem contínua, de todos, em contexto escolar;
5. Definição clara de metas, de forma modesta, a nível de número e extensão, mas facilmente assimiláveis pelos diferentes actores, procurando uma efectiva tangibilidade das mesmas;
6. Fomento da agilização do processo educativo, centrado nos alunos, despertando a criatividade, a inovação e a aprendizagem de todos os agentes envolvidos, em detrimento de práticas burocratizadas, centradas nos processos e tendentes a castrar a autonomia e a criatividade dos seus agentes;
7. Fomento de formas criativas de envolvimento com a comunidade, demonstrando abertura e ousadia no sentido de responder aos graves problemas do meio envolvente (decrésimo da natalidade e da população escolar, envelhecimento populacional, satisfação de necessidades

- básicas, desemprego, “apatia” juvenil, desconfiança das instituições, entre outros), por razões de identidade e missão da escola e, inclusive, por razões da sua sustentabilidade;
8. Focalização das formas de superação dos problemas nos seus beneficiários e destinatários, ou seja, na força das pessoas e da comunidade, procurando capitalizar a diversidade existente como uma mais valia de enriquecimento mútuo, capaz de responder de forma holística ou integrada aos problemas detectados e de reforçar o trabalho em parceria entre os vários *stakeholders* no sentido de rentabilizar recursos humanos e materiais e proporcionar uma aprendizagem colectiva, potenciadora do sucesso educativo e do desenvolvimento local;
 9. Fomento de atitudes de conhecimento, informação e divulgação de boas práticas em geral e de inovação social em particular, capazes de fundamentar a acção individual e colectiva e de facilitar a acção de inovadores em prol da melhoria do sistema educativo e, conseqüentemente, do desenvolvimento local; e,
 10. Aposta na criação e no desenvolvimento de estruturas e de momentos facilitadores da criatividade, da reflexão, da comunicação, da interacção, e da cooperação entre os que trabalham na escola, potenciando a sua satisfação e conseqüente desempenho pessoal, social e profissional, contando com o contributo dos seus pares e/ou com outros actores externos à escola.

Por sua vez, a nível de cada uma das escolas em particular, recomenda-se:

Em relação ao *Agrupamento de Escolas de Seia*, uma atenção especial ao envolvimento dos agentes, sobretudo, professores, no sentido de os levar a participar activamente na elaboração, implementação e avaliação do PE, mais por realização pessoal e profissional, do que por decreto. Apesar das estruturas, funções e serviços que se encontram nos documentos escritos analisados, serem explícitos e sistematizados, verificou-se que, nas entrevistas realizadas, transpareceram dificuldades de envolvimento dos professores em múltiplas iniciativas, com atitudes de resistência à mudança e à inovação. Como tal, a recomendação geral 10, tem aqui uma relevância especial capaz de despoletar nos professores enquanto actores imprescindíveis do processo educativo, atitudes de maior abertura e adesão a uma causa que também é deles e para eles e que, como tal, deve contar com eles. Esta proposta poderá ser fomentada, de forma activa, com momentos, tanto de carácter formal como informal, pelo Conselho Executivo da Escola, contando com o contributo activo, tanto de actores internos como externos à escola.

Quanto ao *Agrupamento de Escolas de Loriga*, face ao cenário provocado pelo isolamento geográfico, com graves conseqüências a nível económico e social (encerramento de fábricas, desemprego, fuga para outras latitudes geográficas,

desertificação populacional, com riscos de sustentabilidade das escolas que ainda subsistem), propõe-se uma reflexão séria sobre o passado, o presente e o futuro, não só da escola em si mas também do meio local envolvente. Como tal, a recomendação geral 7, assume aqui uma relevância especial no sentido de contrariar o pessimismo, a apatia e a desertificação, e de se abrir a escola a novos horizontes. Sendo esta realidade, em muito, da responsabilidade das decisões políticas tomadas em Lisboa ou locais similares, a nível da Administração Central, longe dos locais das suas implicações reais, esperar por decisões vindas do exterior capazes de resolver milagrosamente os problemas locais, será mais um milagre difícil de acreditar. Como tal, são, sobretudo, os agentes locais, que aí vivem e querem continuar a viver, e, de um modo especial, os que trabalham na escola, aqueles que poderão ser o grande foco de “massa crítica” a nível local, os grandes agentes capazes de enveredar por atitudes audazes de mudança da actual realidade, onde a inovação social assume um papel fundamental. A título de exemplo, refira-se o caso da cidade da Covilhã, com o qual Loriga tem semelhanças a nível da sua história laboral, e que transformou as fábricas em faculdades e outros serviços adaptados aos novos tempos e às novas realidades. Pensar, a partir do AEL, com outros agentes ou *stakeholders*, em novas iniciativas de formação (nas áreas das Energias Renováveis, da Preservação da Natureza, e do Bem Estar, entre outras, enquanto bens com grande potencial de atracção de pessoas e serviços no século XXI), no aproveitamento dos recursos endógenos, e na rentabilização de espaços e de pessoas para responder às potencialidades turísticas locais será, pois, quase um imperativo histórico para Loriga e para o AEL, em prol da sua sobrevivência a médio e longo prazo.

Em relação à *Escola Evaristo Nogueira*, tratando-se de uma Escola do Ensino Particular com Paralelismo Pedagógico e com Contrato de Associação com o Ministério da Educação, ela reveste-se de especificidades a nível de gestão que poderão funcionar, no momento presente e no futuro, quer como um constrangimento, quer como uma potencialidade. A situação geográfica da EEN e do território por ela abrangido justificou, em grande parte, a sua criação em 1990, no sentido de responder a necessidades educativas não satisfeitas. Entretanto, os números da natalidade dos últimos anos, ameaçam começar a contrariar essa razão de necessidades educativas não satisfeitas. Além disso, o Agrupamento de Escolas de Seia (vertical) irá integrar, a partir do ano lectivo 2009/2010, o Agrupamento de Escolas de São Romão (horizontal), donde são/eram oriundos os alunos da EEN, pelo que, potencialmente, no futuro próximo, a EEN tenderá a perder mais alunos

e, como tal, outros recursos humanos, condicionando a sua actual identidade e missão. Seja como for, a sua capacidade de agilização, em virtude do seu sistema de gestão, também é uma realidade, pelo que, outras potencialidades se podem vislumbrar a nível da sua sustentabilidade. Como tal, a recomendação geral 6 tem aqui uma relevância especial capaz de a fazer enveredar por novos caminhos em prol do desenvolvimento pessoal, social e local, afirmando-se como espaço de criatividade e de resposta a necessidades não satisfeitas pelo meio envolvente. Como exemplos concretos desses novos caminhos, propõe-se uma reflexão atenta da Escola sobre a necessidade de satisfação de necessidades não satisfeitas no meio envolvente, razão que, ao fim e ao cabo, a remete para as suas origens, apesar da realidade, hoje, ser muito diferente, com necessidades também muito diferentes. Para essa reflexão, talvez faça sentido pensar nas seguintes propostas: a) análise de ofertas formativas específicas que não estejam a ser satisfeitas (Energias renováveis; Recursos hídricos; Recursos eólicos; Turismo da Serra da Estrela; Interpretação da Serra da Estrela; Empreendedorismo; Inovação Social; Gestão de organizações sociais; entre outras), com um carácter profissionalizante; b) análise de potencialidades relativas ao alargamento da escolaridade obrigatória para o 12.º Ano, estabelecendo um diálogo específico com a Escola Secundária de Seia e com a Escola Profissional de Seia; c) realização de actividades lúdico-pedagógicas abertas à comunidade (Desportos vários, artes, expressões, ateliers); d) criação de um pólo de dinamização de eventos e de concertação de actividades de várias instituições locais; e) rentabilização de espaços da escola, criados e/ou a criar, para actividades externas (campos de férias, excursões, turismo de natureza, eventos, entre outros); f) criação de uma equipa tipo SPO, com serviços abertos à comunidade; g) descentralização de alguns apoios e serviços pelas freguesias da área de abrangência da escola (biblioteca itinerante; serviço de apoio domiciliário a crianças e jovens; ocupação de tempos livres; unidade pedagógica móvel; entre outros); h) exploração de novos caminhos relativos à pertença à Associação de Escolas do Ensino Particular e Cooperativo, com partilha de experiências e abertura a projectos conjuntos; i) envolvimento em candidaturas no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano, do Quadro de Referência Estratégico Nacional, entre outros; e, j) transnacionalização de algumas acções, com o envolvimento em práticas educativas pioneiras, de carácter europeu e/ou intercontinental. Enfim, talvez faça sentido pensar propostas como estas, com um conjunto de pessoas capazes de ajudar a projectar o futuro próximo da EEN e do meio envolvente.

Num sistema educativo ao qual todos devem ter acesso, perante uma escola onde se afirmam, teoricamente, múltiplos *stakeholders* à volta dos principais beneficiários, que são os alunos, revela-se de primordial importância, pese embora todas as recomendações expressas, e como garantia de futuro, proporcionar aos alunos, instrumentos que lhes permitam aprender a aprender, ser actores da educação e cidadãos realizados e colaboradores activos para a realização do meio envolvente onde se encontram. A aquisição de competências básicas preconizadas pelo sistema educativo, acrescidas da eventual aquisição de competências profissionais, de carácter transversal, são garantia de sucesso educativo e de desenvolvimento local. Apostar em novas práticas e estratégias de ensino/aprendizagem, contribui para a construção de uma escola para todos e, como tal, para uma sociedade onde todos se possam enquadrar.

O caminho percorrido ajudou a cimentar a convicção de que a Escola em si, como organização, não pode tudo e, como tal, jamais pode fechar-se ao meio envolvente na sua amálgama de referências, solicitações e saídas de sustentabilidade. Como tal, é imprescindível que a escola se potencie cada vez mais como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo, em busca de novos sentidos, novas formas de aprendizagem e de organização dos saberes, dos tempos e dos espaços escolares, procurando envolver cada vez mais os vários *stakeholders* que lhe estão associados. Mais do que despachos e orientações normativas impostas exteriormente a uma escola que só pode acontecer no dia a dia com os seus agentes quotidianos, é necessário respeitar, implicar, comprometer, confiar, responsabilizar, contratualizar, enfim, construir, com quem está no terreno.

Perante uma realidade considerada, em várias situações e momentos, como pobre, isolada, com problemas de mobilização das pessoas, com fracas expectativas e com falta de confiança a nível interpessoal e institucional, impõem-se à escola desafios nobres, como a sua capacidade de mobilização, de quebrar o isolamento, de inovar estrategicamente em prol dos alunos e da população em geral, enfim, conseguir relações de confiança com as várias partes interessadas na organização. Neste sentido, o trabalho em parceria, onde os vários *stakeholders* se afirmam, é cada vez mais imprescindível para a sustentabilidade da escola. A possibilidade de capacitação das pessoas traduz-se em capacitação para a própria organização, enquanto desenvolvimento das pessoas em si, da forma como as pessoas se relacionam entre si, da forma como se relacionam com a organização escolar e da forma como se relacionam com o meio envolvente. Valorizar as pessoas, investir no

conhecimento e investir na inovação social é garantia de afirmação pessoal e social dos agentes envolvidos e, conseqüentemente, da comunidade.

Enfim, não basta falar em inovação, inovação social, empreendedorismo, empreendedorismo social. É preciso exercitar esses termos, desde as mais tenras idades, sendo a escola um espaço privilegiado para isso. Isso depende tanto dos seus actores internos como externos, como também da existência de estruturas de suporte capazes de apoiar tais propósitos, ou seja, macro-estruturas de apoio ao empreendedorismo e inovação social, para que se possam lançar ideias e apoiar projectos criativos, criando condições para haver mais confiança nas pessoas, nas instituições e no futuro. Este papel pode e deve ser assumido por estruturas públicas (governos, autarquias, universidades), por estruturas privadas (empresas) e por estruturas da sociedade civil (associações, ONG's, entre outras), sobretudo, em territórios considerados de baixa densidade. Este processo potenciará uma energia positiva para a mudança, tanto a nível pessoal como a nível social, com formas de participação cívica crescentes, com o conseqüente incremento da satisfação, pessoal e social, a que podemos chamar “Felicidade”.

Assim se deve passar a uma concepção de uma escola mais ao serviço da comunidade, onde interagem diferentes actores, em detrimento de uma escola ao serviço do Estado. De uma gestão tradicionalmente centralizada, deve promover-se uma maior participação e responsabilização da sociedade civil em todo o processo. Tal exigência pressupõe a interiorização da participação e da interacção social enquanto factores potenciadores de uma escola inclusiva e activa, marcada por práticas inovadoras.

O PE, face à complexidade subjacente ao sistema educativo em geral e a cada escola em particular enquanto espaço de afirmação de múltiplos actores, deve reflectir, pois, sobre as várias abordagens da educação e optar pelas formas mais ágeis e inovadoras de alcançar os objectivos pretendidos. Aí, a inovação social deve assumir um papel determinante, sobretudo, nos tempos em que vivemos e em territórios como os das escolas analisadas.

5.3. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Estamos conscientes que este trabalho, apesar de pretender ser um contributo para a investigação da inovação social em contexto escolar, associada, sobretudo, aos respectivos PE, não passa de um modesto contributo para tal. A natureza exploratória deste estudo assim o demonstra. De facto, o tipo de investigação utilizado, de carácter qualitativo, pese embora as suas potencialidades, apresenta também uma série de críticas e de dificuldades

que é necessário não descurar. De acordo com Robert Stake (2007), a investigação qualitativa é subjectiva; encontram-se frequentemente mais dúvidas do que soluções para as dúvidas anteriores; os seus contributos para uma ciência disciplinada são lentos e tendenciosos; os resultados compensam muito pouco o avanço da prática social; os riscos éticos são substanciais; o custo em tempo e dinheiro é muito elevado; entre outras. Sentimos, ao longo deste trabalho como estas dificuldades são uma realidade. No entanto, o seu carácter holístico (a busca de totalidade do caso ou casos seleccionados), empírico (caso ou casos “reais”); interpretativo (interacção entre investigador e o caso ou casos seleccionados); empático (baseado na experiência de interacções); a triangulação dos dados como rotina habitual; o seu carácter não-exortatório; entre outros, destacam a sua importância e fazem com que, pelo menos em algum momento, todos os investigadores sejam interpretativos, holísticos, naturalistas, enfim, qualitativos.

Assim, na lógica da pesquisa compreensiva, a generalização, sobre a qual muitos se interrogam a este nível, depende do estatuto da pesquisa. De facto, qualquer pesquisa é sempre parcelar e provisória, não só porque as dinâmicas sociais mudam no espaço e no tempo, mas também porque a garantia das boas amostragens é reduzida na pesquisa sociológica, exigindo cuidados aprofundados na extrapolação para universos mais alargados (Guerra, 2006). Estamos conscientes, pois, deste carácter parcelar e provisório.

Nesta busca de inferências, mais de carácter analítico do que quantitativo, poderia revestir-se de grande utilidade a realização de entrevistas a outros actores educativos, como professores, auxiliares de acção educativa, pais e encarregados de educação, alunos, entre outros, deixando-se em aberto tal análise que poderia enriquecer o processo empreendido em ordem a uma maior complementaridade e sistematização dos resultados obtidos. Além disso, alargar investigações deste cariz a outras latitudes geográficas, ou seja, a outras escolas e respectivos territórios, com as suas especificidades, poderia permitir uma maior comparabilidade de situações, com novas pistas de investigação a explorar.

As escolas sempre foram lugares de iniciativas e inovações, pese embora de forma isolada, com mais ou menos reconhecimento, mas marcando, pela positiva, muitos dos seus promotores. No entanto, fazer chegar esse carácter inovador, de forma mais alargada, aos diferentes espaços e estruturas escolares é outro grande desafio que se impõe. Perante a ambiguidade que tantas vezes invade a escola, através de múltiplas orientações normativas e plurais, impõe-se uma busca de sentido, marcada pela inovação, inclusive, social, com carácter mobilizador. A partir dela, podemos apelar ao lado mais criativo e solidário do ser

humano, em favor do bem comum, com as suas ideias capazes de ter um efeito catalizador a nível económico, social e político. Empreender investigação neste processo é entrar na senda da sua crescente afirmação.

A percepção da complexidade da organização escolar dos estabelecimentos de ensino em estudo, foi alvo, assim, de acordo com as metodologias e técnicas levadas a cabo, da dissecação possível, na sua aproximação ao objecto de análise em causa. No entanto, fica a certeza, de que a sua cabal percepção, está muito para além do percurso empreendido. A tensão dialéctica existente entre a parte do objecto de análise abarcado e a parte que fica por abarcar, traduziu-se na síntese possível de perscrutar no percebido, as tendências, pertinentes, desse objecto de análise.

Assim, perante limitações várias de carácter metodológico, organizacional, normativo, entre outras, a tendência para a sua superação, na prática, reside no mais fundo de qualquer ser humano, desde as mais tenras idades que, se for estimulado para tal, verá, com certeza, os seus efeitos, tanto a nível do sucesso educativo, como a nível do desenvolvimento local.

Seja como for, mais do que pontos de chegada, estamos perante pontos de partida, talvez mais sedimentados e, como tal, mais conscientes da identidade e missão que acarreta a Escola em si, para si e para o meio envolvente. Assim esperamos ter contribuído para uma abertura de pistas de investigação de diagnóstico de inovação social em contexto escolar em ordem ao desenvolvimento de estratégias afins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SEIA (actualizado em 2008), *Projecto Educativo 2005-2008*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SEIA (actualizado em 2008), *Regulamento Interno*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SEIA (2008), *Plano Anual de Actividades 2008/2009*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SEIA E CENTRO DE SAÚDE DE SEIA (2008), *Projecto de Educação para a Saúde*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LORIGA (2005), *Projecto Educativo 2005-2008*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LORIGA (2005), *Regulamento Interno*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LORIGA (2008), *Plano Anual de Actividades 2008/2009*.

AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, E. (1999), *Como elaborar um projecto – Guia para desenhar projectos sociais e culturais*, 15.ª Edição, Lisboa, Lumen – CPIHTS.

ALMEIDA, Maria Amélia Pacheco Nunes (sd), *Gestão da Inovação – ensinar e aprender com “casos”*, Instituto superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (1997), “A investigação em psicologia e educação”, In ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (Eds.), *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses, pg.18-32.

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1995), *A investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editora Presença.

ALVES, José Matias (1995), *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*, Porto, Edições ASA.

ALVORD, Sarah H, BROWN, L. David, e LETTS, Christine W. (2004), “Social Entrepreneurship and Societal Transformation – an Exploratory Study”, *In The Journal of Applied Behavioral Science*; Sep 2004; 40, 3; ABI/INFORM Global, pg. 260-282.

ANDRÉ, Isabel e ABREU, Alexandre (2006), “Dimensões e espaços de inovação social”, *In Finisterra*, XLI, 81, pp.121-141.

ASHOKA’S GLOBAL ACADEMY FOR SOCIAL ENTREPRENEURSHIP e BROCK, Debbi D. (2008), *Social Entrepreneurship – Teaching Resources Handbooks - For Faculty Engaged in Teaching and Research in Social Entrepreneurship*, Ashoka’s Global Academy for Social Entrepreneurship.

BARROSO, João (1997), *Autonomia e gestão das escolas*, Lisboa: Ministério Educação.

BARROSO, João (2000), “Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia”, *In COSTA, Jorge Adelino, MENDES, António Neto e VENTURA, Alexandre (2000), Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro. Edição da Universidade de Aveiro.

BELL, Judith (1997), *Como realizar um projecto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Gradiva, Lisboa

BENAVENTE, Ana (1995), *As inovações e as escolas: um roteiro de projectos*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BENTO XVI (2009), “Carta Encíclica “*Caritas in Veritate*”, *in Vaticano.va*

BOGDAN, Robert (1997), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução á teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.

BORNSTEIN, David (2007), *Como mudar o mundo. Os empreendedores sociais e o poder de novas ideias*, Editora Estrela Polar.

BRÁS, Maria de Lurdes Bernardo (2008), *Um modelo de referência para a gestão escolar: o caso da escola Quinta das Palmeiras da Covilhã*, Departamento de Gestão e economia da Universidade da Beira Interior, Covilhã (Dissertação de Mestrado).

CÂMARA MUNICIPAL DE SEIA (2006), *Carta Educativa do Concelho de Seia*.

CANÁRIO, Rui (1992), “Inovação e Projecto Educativo de Escola”, *In Educa*, Lisboa, 1992.

CARMO, Hermano (1999) *Desenvolvimento Comunitário*, Lisboa, Universidade Aberta.

CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.), ALMEIDA, Leandro S., AFONSO, Manuela, ARAÚJO, Etelvina (1993), *A construção do Projecto de Escola*, Porto Editora, Limitada.

CARVALHO, Angelina e DIOGO, Fernando (2001), *Projecto Educativo*, 4.^a edição, Porto, Edições Afrontamento.

DEES, J. Gregory (1998), *The Meaning of social entrepreneurship*, Center for the Advancement of Social Entrepreneurship.

DEFURNY, Jacques (2001), “Introducing: From Third Sector to Social Enterprise”, *In* BORGHAZA e DEFURNY (orgs.), 1-28.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonnas S. (1994), “Introduction-Entering the field of qualitative research” *In* DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, pp. 1-17.

DINIS, Anabela (2004), *Empresarialidade em meios rurais e periféricos. Um modelo multidimensional de análise*, Departamento de Gestão e Economia da Universidade da Beira Interior, Covilhã (Tese de Doutoramento).

DRUCKER, Peter (1985), *Innovation and Entrepreneurship*, Heinemann, Londres.

EQUAL Managing Authority Portugal (2007), *Empowerment of vulnerable groups – Practices and products*, Portugal, QUADRICOR.

ESCOLA EVARISTO NOGUEIRA (2007), *Projecto Educativo 2007-2010*.

ESCOLA EVARISTO NOGUEIRA (2007), *Regulamento Interno*.

ESCOLA EVARISTO NOGUEIRA (2008), *Plano Anual de Actividades 2008/2009*.

ESCOLA EVARISTO NOGUEIRA (2008), *Relatório do Serviço de Psicologia e Orientação/Departamento do ensino especial (Relatório de Actividades)*.

ESCOLA EVARISTO NOGUEIRA (2001), *Projecto Melhorar a Qualidade*.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (1998), *Gestão estratégica nas escolas*, Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

FERREIRA, Sílvia (2005), “O que tem de especial o empreendedor social? O perfil de emprego do empresário social em Portugal”, in *Oficina do CES*, n.º 233.

FODDY, William (1996), *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta.

FORMOSINHO, João (1986), “O Sistema Educativo, Conceitos Básicos”, In *Cadernos de Administração Escolar*, Braga, Área de Análise social e Organizacional da Educação.

FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando Ilídio e MACHADO, Joaquim (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*, Porto, Edições ASA.

FRANCO, Raquel Campos (2005), *O Sector não Lucrativo Português numa Perspectiva Comparada*, Porto: Universidade Católica Portuguesa/Johns Hopkins University.

FREIRE, Adriano (2000), *Inovação – Novos Produtos, Serviços e Negócios em Portugal*, Editorial Verbo.

GABINETE DE GESTÃO EQUAL (2007), *Disseminar Produtos – Referencial de Apoio*, Lisboa, Gabinete de Gestão Equal.

GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (GAVE) (2003), *Pisa 2000 – conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*, Lisboa, GAVE.

GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (GAVE) (2004), *Pisa 2003 – resultados do estudo internacional*, Lisboa, GAVE.

GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (GAVE) (2007), *Pisa 2006 – competências científicas dos alunos portugueses*, Lisboa, GAVE.

GUERRA, Isabel (2000), *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção: o planeamento em ciências sociais*, Cascais: Principia.

GUERRA, Isabel (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*, Estoril, Principia.

GUERRA, Isabel (2008), “A necessidade de uma teoria das necessidades”, in *NEXT-REV, Congresso Internacional de Inovação Social*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 29 e 30 de Maio de 2008.

HERNÁNDEZ, Ricardo (1996), *Empresa y Innovación en Extremadura*, Fundación Cotec y Fundación San Benito de Alcântara, Cáceres.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE)/ DIRECÇÃO GERAL DO ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO URBANO (DGOTDU) (1999), *Indicadores urbanos do Continente*, INE/DGOTDU, Lisboa.

INSPECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (2007), *Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas*, Lisboa, Ministério da Educação.

JAYARATNA, Nimal, (2008), *Every innovation is a new thing but not every new thing is an innovation*, Bob Wood Manchester Business School, Manchester University, Oxford Road Manchester.

JOAQUIM, Henrique Manuel Marques (2008), *O serviço Social nos Centros Sociais e Paroquiais*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

KRAMER, Mark R. (2005), *Measuring Innovation: Evaluation in the Field of Social Entrepreneurship*, Prepared for The Skoll Foundation by Foundation Strategy Group.

LAVILLE, Jean-Louis, BORZAGA, Carlo, DEFOURNY, Jacques, EVERS, Adalbert, LEWIS, Jane, NYSENS, Marthe, e PESTOFF, Victor, (2000), “Terceiro Sistema: uma definição europeia”, *In As empresas e organizações do Terceiro Sistema. Um desafio estratégico para o emprego*, INSCOOP, Lisboa, 2000, capítulo 5, pp.185-227.

LEGISLAÇÃO do Anexo 2.

LIMA, Licínio (1999), “Construindo modelos de gestão escolar”, *In Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, Licínio (2006), *Administração da Educação e Autonomia das Escolas*, Sociedade portuguesa de Ciências da Educação.

LIMA, Jorge Ávila (2008), *Em Busca da Boa Escola, Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

MONTEIRO, Alcides (2007), “Desenvolvimento local e regional, associativismo, exclusões e políticas sociais”, *In Seminário final “Progride, da proposta à realidade”*, Figueira de Castelo Rodrigo, 06/12/07.

MONTEIRO, Alcides (2008), Diapositivos no âmbito da disciplina de *Metodologias da Intervenção II: Gestão e Avaliação de Projectos* do Mestrado de Empreendedorismo e Serviço Social da universidade da Beira Interior, Covilhã.

MONZON, José Luis e CHAVES, Rafael (2008), *A economia social Europeia: conceito e dimensões do terceiro sector*, Universidade de Valencia, Espanha, CIRIEC.

MTSS, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Secretaria de Estado do Emprego e Formação (2001), *Construção de um Projecto – guia do formando*, Sistema Modular de Formação Profissional para a Solidariedade e Segurança Social, 2.^a Edição, Lisboa.

MULGAN, Geoff, TUCKER, Simon, ALI, Rushanara e SANDERS, Ben (2007), *Social Innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated*, Skoll centre for social entrepreneurship, said Business School, Oxford.

NAMORADO, Rui (2004), *A economia Social – uma constelação de esperanças*, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais.

NEXT-REV (2008), *Congresso Internacional de Inovação Social*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 29 e 30 de Maio de 2008.

NÓVOA, António (1999), “Para uma análise das instituições escolares”, *In António Nóvoa (org.), As organizações escolares em análise*, Lisboa, Dom Quixote.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Pinto Cruz Mendes (2008), *A autonomia da escola: um estudo comparativo entre a Escola Secundária com 3.º Ciclo Quinta das Palmeiras da Covilhã e a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Teixoso*, Departamento de Gestão e economia da Universidade da Beira Interior, Covilhã (Dissertação de Mestrado).

PAES, Maria da Piedade, e RAFAEL, Maria Helena (2005), *Relatório de Execução do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*, Ministério da educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PAULO VI (1967), Carta Encíclica “*Populorum Progressio*”, in *Vaticano.va*

PERAYA, Daniel, JACCAZ, Bérénice, MASIELLO, Italo, ARMITAGE, Susan e YIP, Hennie (2003), *Analysing, Sustaining and Piloting Innovation: A “ASPI” Model*, University of Geneva, Karolinska Institutet e Lancaster University.

PINHEIRO, António (2008), “Inovação”, in *Revista Dirigir* n.º 103, IEFP

PORTELA, José (coordenação), HESPANHA, Pedro, NOGUEIRA, Cláudia, TEIXEIRA, Mário Sérgio e BAPTISTA, Alberto (2008), *Microempreendedorismo em Portugal - experiências e perspectivas*, “POEFDS – Medida 4.2.2.1. - Estudos e Investigação, Projecto n.º 87/2006”

QUINTÃO, Carlota (2004), “Terceiro Sector – Elementos para Referenciação Teórica e Conceptual” In *V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção; Comunicação no Atelier: Mercados, Emprego e Trabalho*, Universidade do Minho – Braga, 12 a 15 de Maio de 2004.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

ROCHA, Abel Paiva (1998), *Projecto Educativo de escola, Administração Participada e Inovadora*, Edições Asa, Porto.

SARKAR, Soumodip, (2007), *Empreendedorismo e Inovação*, Escolar Editora, Lisboa.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1996), *Escola e as autonomias*, Porto, Edições ASA.

SCHIEFER, Ulrich. et al. (2006), *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*, Estoril, Principia.

SCHUMPETER, Joseph (1934), *The Theory of Economic Development*, Oxford, Oxford University Press (1ª Edição 1912).

STAKE, Robert (2007), *A Arte da investigação com estudos de caso*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

TRIPA, Maria Rosa Pereira (1994), *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*, Rio Tinto, Edições ASA.

TYLER, William (1991), *Organizacion Escolar, Una Perspectiva Sociológica*, Madrid, Morata.

VALE, Ana (2008), “Gestora do EQUAL”, *In Revista FORMAR* n.º 62, pág. 35, IEFP

VECIANA, Jose Maria (1995), *Entrepreneurship as a Scientific Research Programme, Working Paper*, European Doctoral Programme in Entrepreneurship and Small Business Management, UAB.

VICENTE, Nuno Augusto Lopes (2004), *Guia do Gestor Escolar. Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*, Porto, Edições ASA.

VIEIRA, Rui (1999), *Histórias de Vida e Identidades – Professores e interculturalidade*, Porto, Edições Afrontamento.

YIN, Robert K. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, Third Edition, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications.

YIN, Robert K. (2005), *Estudo de caso – planeamento e métodos*, Tradução Daniel Grassi, 3.ª Edição, Porto Alegre, Bookman.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

SITES CONSULTADOS:

www.anoeuropעדacriatividadeedainovacao.pt
www.arcil.org
www.ashoka.org
www.caritaseuropa.org
www.caritas.pt
www.echoinggreen.org
www.entrajuda.pt
www.equal.pt
www.forumdc.net
www.gave.min-edu.pt
www.kauffman.org
www.lemelson.org
www.min-edu.pt
www.nextrev-lisboa.org
www.parlamento.pt
www.poweringanewfuture.pt
www.reapn.org
www.socialinnovationexchange.org
www.schwabfound.org
www.skollfoundation.org
www.surdna.org
www.tese.org.pt
www.worldbank.org
www.c3.com.pt/3/produtos.html
www.safework.cefamol.pt/index.php?ID=13
www.viaas.refugiados.net/produtos.html#prod2
www.prove.com.pt/prove2/home.php
www.fundacaoeugeniodealmeida.pt/banco-voluntariado/homepage.asp
www.epralima.com/iqa/index.php?Itemid=39&id=15&option=com_content&task=view
www.empregoapoiado.org
www.intsystems.eu/iniciativaglocal/index.php?page=03&subpage=05
www.kcidade.com
www.pgisp.info
www.cgtp.pt/index.php?option=com_content&task=category§ionid=21&id=146&Itemid=204
www.cite.gov.pt/pt/dsie/produtos.html
www.rsopt.com/rederso/index.html
www.humanus.pt/item1.php?lang=0&id_channel=12&id_page=6

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

ANEXOS

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

**Anexo 1 Grelha de Validação dos Produtos EQUAL e Grelha para a caracterização de uma
Boa Prática**

GRELHA DE VALIDAÇÃO DOS PRODUTOS EQUAL

Identificação do Produto:

Identificação do Autor – Projecto (n.º e título) ou Rede Temática

> Após a apresentação, demonstração e manipulação do produto, verificar o nível de qualidade evidenciado em cada uma das dimensões de análise, tendo em conta os critérios constantes da *checklist*.

> Podem ser consideradas outras dimensões de análise consoante as características do produto a validar; as dimensões facultativas não podem representar mais de 1/3 do peso global.

> Notar na escala de 1 a 4 (1 corresponde a um nível baixo ou insuficiente e 4 corresponde a um nível muito elevado ou muito bom).

| Dimensões de Análise da Qualidade dos Produtos EQUAL | 1 | 2 | 3 | 4 | Evidências (Identificar elementos de prova que justifiquem a notação) |
|---|---|---|---|---|--|
| Dimensões obrigatórias | | | | | |
| Inovação (intensidade da presença de características novas e distintivas no produto; na realidade, o que distingue este produto de outros produtos com características e finalidades semelhantes; existência de valor acrescentado em relação às respostas convencionais e desenvolvimento de novas competências) | | | | | |
| Empowerment (em que medida os beneficiários finais e os utilizadores do produto foram protagonistas na sua concepção e em que medida a sua utilização contribui para a autonomia, inserção e participação acrescidas dos grupos-alvo nos seus contextos organizacionais e sociais) | | | | | |
| Adequabilidade (respeita a cultura, a experiência social e profissional dos beneficiários finais e das organizações e responde aos seus problemas e necessidades de inserção e de qualificação) | | | | | |
| Utilidade (ganhos e valor percebidos pelos beneficiários finais e utilizadores dos produtos, demonstráveis em termos de reconhecimento de competências, valor social e/ou autonomia pessoal) | | | | | |
| Acessibilidade (proximidade e familiaridade dos utilizadores e dos beneficiários finais com os conteúdos, os suportes e meios de utilização dos produtos, designadamente em termos de literacia e de tecnologias necessárias, de clareza e transparência na linguagem) | | | | | |
| Igualdade (o produto potencia a igualdade de género, respeita a multiculturalidade, valoriza a participação e responsabilidade social das pessoas e organizações e promove situações e realidades inclusivas) | | | | | |
| Transferibilidade (facilidade e rapidez na transferência e incorporação dos produtos por outras organizações e profissionais, contendo, designadamente, evidências e narrativas de vivências, que demonstram a sua operacionalidade e enriquecem os processos e métodos de tutoria e outras soluções de suporte ao processo de transferência) | | | | | |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| Pontos Fortes do Produto | Pontos Fracos do Produto |
|--------------------------|--------------------------|
| | |

| Sugestões de Melhoria e Recomendações |
|---------------------------------------|
| |

| Conclusões relativamente à Validação e ao Plano de Disseminação do Produto |
|--|
| |

| Ponto de vista da análise |
|--|
| Autores / conceptores <input type="checkbox"/> Pares <input type="checkbox"/> "Peritos" externos <input type="checkbox"/> Potenciais incorporadores <input type="checkbox"/> |

| Participaram na sessão de validação: |
|--|
| Decisores <input type="checkbox"/> Beneficiários Finais <input type="checkbox"/> |

| Local, data e assinatura / identificação do responsável pela sessão de validação |
|--|
| |

GRELHA PARA A CARACTERIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA BEM SUCEDIDA

| Identificação do Projecto | |
|---------------------------|--|
| Entidade Interlocutora: | |
| N.º do projecto: | |
| Designação do Projecto: | |
| Área de Intervenção: | |
| Região: | |

| Identificação da Prática | |
|--|--|
| Área temática da prática: | |
| Designação da prática: | |
| Actividade: | |
| Objectivos e finalidade da prática: | |
| Beneficiários e destinatários – público-alvo | |
| Parceiros comprometidos com a prática: | |

| A construção da prática | |
|--|--|
| Caracterização da Prática: A que problema pretende responder? Que solução foi implementada? | |
| Que competências foram necessárias para a construção da prática? Que contributos e complementaridades dos diferentes parceiros? | |
| Como podem ser envolvidos os beneficiários e destinatários da prática? | |
| Metodologias de implementação e instrumentos a utilizar? | |
| Dificuldades e obstáculos encontrados? Que formas de superação? | |
| Que factores críticos desempenharam um papel importante na emergência e na qualidade da prática? | |
| Quais os contributos da transnacionalidade para a construção da prática? | |
| Quem legitimou/validou a prática? De que forma? | |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| Resultados e valor da prática esperados (valor acrescentado, com ênfase para as mais valias implícitas nos requisitos “Equal”, nomeadamente, trabalho em parceria, inovação, empowerment, igualdade de oportunidades, transnacionalidade, disseminação e autosustentação da parceria e da intervenção) | |
|--|--|
| Valor acrescentado da prática para os beneficiários e clientes (produtividade, competitividade das organizações, reforço de competências, inserção profissional, social, etc.)? | |
| Balço dos adquiridos pelos parceiros, incluindo os parceiros transnacionais, e das melhorias introduzidas e a introduzir na sequência da construção, teste, legitimação, transferência/incorporação e medida do impacte da prática? | |
| A prática irá contribuir para o reforço das competências dos actores, agentes e organizações envolvidos na sua construção? Quais e em que medida? | |
| Qual o impacto da prática em termos de igualdade de oportunidades? | |
| Qual a importância atribuída à prática para a consolidação do trabalho em equipa? | |
| A prática demonstra valor e mais-valias que garantem a sua auto-sustentação e viabilidade? | |

| Transferência, Incorporação e Disseminação da prática | |
|--|--|
| Estratégia de transferência dos factores críticos da Prática: Como irá realizar-se a disseminação e transferência em termos de população-alvo, regiões, sectores e países? | |
| Quais as estratégias e acções de implicação de beneficiários, decisores e actores-chave nos processos de transferência e incorporação da prática? | |
| Quais as metodologias e instrumentos que irão ser utilizados na transferência e incorporação da Prática? | |
| Quais os perfis dos “desmultiplicadores” e disseminadores da Prática? | |
| Quem são os “construtores” da Prática? Contactos? | |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 2 Normativos legais sobre a Escola do Portugal Democrático

Normativos legais sobre a Escola do Portugal Democrático

| Normativo legal | Conteúdo |
|---|--|
| Lei n.º 5/73, de 25/07 | Lei de bases do Sistema Educativo (conhecida por “Reforma Veiga Simão”) |
| Decreto-Lei n.º 221/74, de 27/05 | Comissões de gestão. Procuram decidir localmente os currículos, programas e todos os assuntos respeitantes à vida da escola, aberta à comunidade. O governo reconhece os órgãos eleitos (ou a eleger) assumindo a sua posterior regulamentação. |
| Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21/12 | Órgãos de gestão democrática. Este decreto-lei regula os órgãos de gestão, bem como os seus processos de eleição e constituição e institui um novo modelo organizacional através da criação do Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, substituindo a prática da autogestão do regime anterior por um sistema de democracia representativa. |
| Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23/10 | Órgãos de gestão democrática. Consagra o modelo de “gestão democrática” das escolas e que permaneceu em vigor até ao final do ano lectivo de 1997/1998. Mantém como órgãos de topo o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, mas estabelece-se uma divisão de funções e altera-se a sua composição, assente na representatividade dos diferentes corpos da escola (pessoal docente, pessoal não docente e alunos). |
| Lei n.º 7/77, de 01/02 | Participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) no sistema nacional de ensino. |
| Portaria n.º 677/77, de 04/11 | Regulamento do Conselho Directivo |
| Portaria n.º 679/77, de 8/11 | Regulamento do conselho pedagógico |
| Despacho Normativo n.º 122/79, de 22/05 | Funcionamento das APEE nos estabelecimentos de ensino. Reconhecimento do direito que assiste a tais associações dos alunos dos ensinos preparatório e secundário em “cooperarem com o Estado na educação dos filhos”. |
| Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29/12 | Contratos plurianuais e profissionalização em exercício. |
| Decreto-Lei n.º 259-A/80, de 06/08 | Criação das delegações da Direcção-Geral de Pessoal. |
| Decreto-Lei n.º 376/80, de 12/09 | Alterações às disposições relativas ao Conselho Pedagógico. |
| Despacho n.º 333/80, de 22/09 | Atribuições e competências do delegado e sub-delegado de grupo. |
| Portaria n.º 970/80, de 12/11 | Regulamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio. |
| Decreto-Lei n.º 553/80, de 21/11 | Estatuto do Ensino particular e Cooperativo. |
| Decreto-Lei n.º 299/84, de 05/09 | Regulamento da responsabilização do processo de organização, funcionamento e financiamento dos transportes escolares. Transferência para os municípios de competências a nível de transportes escolares. |
| Portaria n.º 263/85, de 09/05 | Acção social Escolar. |
| Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31/07 | Regulamento do Funcionamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio. |
| Lei n.º 46/86, de 14/10 | Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE). Defende a “descentralização e a desconcentração dos serviços” reforçando uma linha de democraticidade da direcção dos estabelecimentos de ensino e da profissionalidade da sua gestão. Estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo; define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional local e de estabelecimento; determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa. |
| Lei n.º 33/87, de 08/07 | Regulamentação do exercício do direito de associação de estudantes. |
| Decreto-Lei n.º 91-A/88, de 16/03 | Apoios a prestar às associações de estudantes. |
| Disp. C. n.º 28/SERE/SEAM/88 | Princípios gerais da planificação da rede escolar. |
| Decreto-Lei n.º 108/88, de 31/03 | Regulamenta o ensino particular e cooperativo, integrando-o na rede escolar para efeitos de reordenamento da rede. |
| Despacho Normativo n.º 58/88, de 22/07 | Estabelece o plano curricular dos cursos do 2.º ciclo do ensino básico recorrente. |
| Decreto-Lei n.º 357/88, de 13/10 | Fundo de manutenção e conservação dos edifícios escolares. |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| | |
|---|---|
| Decreto-Lei n.º 43/89, de 03/02 | Regime Jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos de ensino do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário. Estabelece o conjunto de competências atribuídas às escolas nos âmbitos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Consubstancia a evolução da gestão escolar democrática e participada até ao momento, no seguimento da LBSE. A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio constituído e executado de forma participada pelos vários intervenientes na vida escolar. |
| Disp. n.º 8/SERE/89, de 03/02 | Conselho Consultivo das escolas. |
| Portaria n.º 432/89, de 14/06 | Regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1.º ciclo do ensino básico recorrente. |
| Decreto-Lei n.º 344/89, de 11/10 | Ordenamento Jurídico da Formação dos professores. |
| Despacho n.º 141/ME/90 | Actividades de Complemento Curricular. |
| Decreto-Lei n.º 372/90, de 27/11 | Regime de constituição, direitos e deveres das APEE. |
| Decreto-Lei n.º 387/90, de 10/12 | Tipologia das escolas. |
| Decreto-Lei n.º 152/91, de 23/04 | Estatuto dos dirigentes associativos estudantis. |
| Decreto-Lei n.º 190/91, de 17/05 | Serviços de Psicologia e Orientação. |
| Decreto-Lei n.º 172/91, de 10/05 | Regime Jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Marca uma ruptura com o modelo de gestão centralizada e burocrática e põe fim a uma prática neo-corporativa que se desenvolveu no seio do modelo da “gestão democrática”. Baseia-se nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projecto educativo. |
| Decreto-Lei n.º 319/91, de 23/08 | Regula a integração de alunos com Necessidades educativas especiais nos estabelecimentos públicos de ensino, nos níveis básico e secundário. |
| Portaria n.º 747-A/92, de 31/07 | Recrutamento e selecção do director Executivo. |
| Portaria n.º 772/92, de 07/08 | Designação dos representantes dos interesses socioeconómicos e culturais no Conselho de Escola. |
| Portaria n.º 921/92, de 23/09 | Competências específicas das estruturas de orientação educativa. |
| Decreto-Lei n.º 249/92, de 09/11 | Regime Jurídico da Formação Contínua de professores. |
| Portaria n.º 1209/92, de 23/12 | Formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar para o exercício de funções de Director Executivo. |
| Lei n.º 133/93, de 26/04 | Lei Orgânica do Ministério da Educação. |
| Despacho n.º 115/ME/93, de 23/06 | Crédito global das reduções da componente lectiva a distribuir em cada escola. |
| Despacho n.º 113/ME/93, de 01/07 | Estabelece o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. |
| Despacho Normativo n.º 189/93, de 07/08 | Define o plano curricular e as condições de organização e funcionamento do 3.º ciclo do ensino básico recorrente por unidades capitalizáveis. |
| Disp. n.º 239/ME/93, de 20/12 | Procedimentos para viabilização da participação das APEE. |
| Despacho n.º 27/ME/93, de 23/12 | Organização dos departamentos curriculares. |
| Despacho n.º 40/ME/94, de 29/07 | Procedimentos de flexibilização da gestão do crédito horário semanal de apoio pedagógico (e possibilidade de aplicação do equivalente financeiro correspondente a 3% do mesmo em “outras utilizações que visem combater o insucesso e o abandono escolares”). |
| Despacho n.º 23/ME/95, de 03/04 | Regulamentação do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. |
| Portaria n.º 1279/95, de 28/10 | Aditamento à Portaria n.º 1209/92, de 23/12. |
| Decreto-Lei n.º 54/96, de 22/05 | Nova redacção de alguns artigos do Decreto-Lei n.º 91-A/88, de 16/03 (apoios técnicos, materiais e financeiros às Associações de Estudantes). |
| Decreto-Lei n.º 55/96, de 22/05 | Nova redacção do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 152/91, de 23/04 (Estatuto dos dirigentes associativos estudantis). |
| Disp. n.º 128/ME/96, de 17/06 | Cessação dos mandatos dos delegados e sub-delegados escolares. |
| Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19/06 | Aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os currículos alternativos. |
| Disp. n.º 147-B/ME/96, de 08/07 | Define o enquadramento legal da constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) |
| Disp. conj. n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 10/07 | Criação e regulamentação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) |
| Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29/07 | Possibilidade de alteração pelas escolas da composição do Conselho Pedagógico. |
| Despacho n.º 147-B/ME/96, de 01/08 | Associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) |
| Disp. Norm. n.º 27/97, de 02/06 | Associação ou agrupamento de escolas. |
| Disp. conj. n.º 105/97, de 01/07 | Apoios Educativos. |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| | |
|--|---|
| Disp. conj. n.º 188/97, de 04/08 | Agrupamentos de escola que constituem TEIP para o ano lectivo 1996/1997. |
| Lei n.º 115/97, de 19/09 | Introduz alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo. |
| Decreto-lei n.º 115-A/98, de 04/05 | Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Generaliza o paradigma da autonomia a toda a rede de estabelecimentos públicos de ensino. Ganha visibilidade a dimensão participativa da democracia associada á participação de diferentes sectores da comunidade nos órgãos de direcção e gestão das escolas e de área escolar, a qual se exerce pela aprovação dos instrumentos estratégicos da vida da escola (projecto educativo, planos anuais e plurianuais, regulamento interno, relatório de contas, entre outros). Realça-se a estratégia de agrupamento. As associações de pais e as autarquias assumem um papel mais relevante. Adota uma lógica de matriz para todas as escolas, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo, no preâmbulo, a figura inovadora dos contratos de autonomia. O preâmbulo termina remetendo para a “concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios”, valorizadora dos projectos educativos das escolas, da dimensão local das políticas educativas e da participação de professores, pais, estudantes, pessoal não docente e delegados do poder local. |
| Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21/06 | Estabelece as competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. |
| Despacho Normativo n.º 36/99, de 22/07 | Introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis no 3.º CEB e no Ensino Secundário. |
| Lei n.º 159/99, de 14/09 | Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente, em matéria de investimento. O poder local ganha estatuto de intervenção na área da educação. |
| Decreto-lei n.º 380/99, de 22/09 | Estabelece o regime jurídico dos instrumentos de gestão territorial. |
| Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29/08 | Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos á sua criação e funcionamento. |
| Decreto-lei n.º 6/2001, de 18/01 | Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, bem como a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento do Currículo Nacional. |
| Lei n.º 5-A/2002, de 11/01 | Estabelece o quadro de competências, bem como o regime jurídico de funcionamento dos órgãos municipais e das freguesias. |
| Decreto-lei n.º 208/2002, de 17/08 | Nova orgânica do ministério da Educação assumida como “reforma estrutural”; apresenta uma estrutura mais concentrada em termos de departamentos centrais, extinguindo todos os institutos públicos dotados de autonomia e criando novos órgãos centrais, como o Conselho coordenador da Administração Educativa e, no seu interior, o Conselho de Directores Regionais, o Conselho de Administração e Recursos e o Conselho de Acção Social Escolar. |
| Decreto-lei n.º 209/2002, de 17/10 | Aprova os desenhos curriculares do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, os quais integram as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como a carga semanal de cada uma delas. |
| Lei n.º 30/2002, de 20/12 | Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário. |
| Lei n.º 31/2002, de 20/12 | Aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. |
| Decreto-lei n.º 7/2003, de 15/01 | Reforço da intervenção do poder local na educação, designadamente, no que concerne à Carta Educativa (designada Carta Escolar pela Lei n.º 159/99) enquanto instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e ensino, e ao respectivo Conselho Municipal de Educação (designado Conselhos Local de educação pela Lei n.º 159/99) enquanto órgão essencial da institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho. |
| Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27/07 | Cria os Cursos de Educação e Formação destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como aqueles que, após a sua conclusão, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho. |
| Lei n.º 49/2005, de 30/08 | Alteração e republicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| | |
|---|---|
| Despacho Normativo n.º 1/2006, de 06/01 | Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos no âmbito do Ensino Básico. |
| Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 03/05 | Criação de um Grupo de Trabalho de Avaliação das escolas com o objectivo de estudar e propor um modelo para a avaliação externa, articulando-a com o processo de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino e criar condições para o aprofundamento sustentado da autonomia das escolas. |
| Despacho n.º 13599/2006, de 28/06 | Organização da componente lectiva e não lectiva e outras actividades escolares. |
| Decreto-lei n.º 213/2006, de 27/10 | Lei Orgânica do Ministério da Educação. |
| Despacho n.º 222/2007, de 05/01 | Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. |
| Dec. Reg. n.º 32/2007, de 29/03 | Conselho de Escolas. |
| Disp. n.º 17860/2007, de 13/08 | Alteração e republicação do Despacho n.º 13599/2006, de 28/06. |
| Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18/09 | Plano tecnológico da Educação. |
| Portaria 1260/07, de 26/09 | Permite celebração dos primeiros contratos de autonomia, em regime de experiência pedagógica, após uma década da institucionalização da autonomia. Ganha maior relevo a administração/gestão das escolas e a formação dos directores/gestores. |
| Despacho n.º 143/2008, de 03/01 | Regulamenta a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18/09. |
| Lei n.º 3/2008, de 18/01 | Revoga alguns artigos da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro sobre o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário. O estatuto do Aluno promove a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo, e a aquisição de saberes e competências. |
| Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22/04 | Aprova o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Define o chamado “Conselho Geral Escolar” como um órgão colegial de direcção estratégica dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários. Pretende reforçar a participação das famílias e da comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Pretende favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas. Este diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto á possibilidade de transferência de competências que, por sua vez, está associado á avaliação externa. |

Elaboração própria, com base na legislação referida

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 3 Guião de Entrevista semi-estruturada, de carácter exploratório, administrada aos presidentes/directores das escolas em análise

Guião de Entrevista semi-estruturada

Enquadramento do contacto

Motivo: Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social na Universidade da Beira Interior (UBI); temática: Práticas inovadoras em contexto escolar e seu impacto a nível de sucesso educativo e de desenvolvimento local;

Declaração da UBI: autorização e fins da recolha de dados;

Objectivos: Identificar práticas de inovação social; Verificar diferenças entre escolas de contextos diferentes; Analisar o impacto de tais práticas a nível do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento local.

Dados pessoais do entrevistado:

Nome

Escola

Cargo

Tempo em exercício no cargo

Prioridades de actuação durante o "mandato"/"gestão"

Principais **problemas** que a escola enfrenta

Soluções e soluções "inovadoras" encontradas

Projectos existentes:

Projecto educativo; Projectos de redes de escolas; Projectos centrados numa disciplina; Projectos multidisciplinares; Projectos centrados em novos espaços, recursos e materiais pedagógicos; Projectos de complemento curricular; Projectos de compensação educativa; Projectos centrados na problemática de crianças e jovens com NEE's.

Documentos a solicitar

Projecto Educativo;

Regulamento Interno;

Plano Anual de Actividades;

Documentação sobre projectos "inovadores";

Outros documentos com relevância da escola

Possíveis interlocutores:

Associação de Pais; Professores; Funcionários; Alunos; Outros

Observações: postura; acolhimento; disponibilidade.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

**Anexo 4 Guião de Entrevista semi-estruturada, administrada aos membros dos órgãos
directivos das escolas em análise**

GUIÃO DE ENTREVISTA

No âmbito de uma investigação científica de natureza académica relativa ao Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social subordinada à temática da "Escola enquanto laboratório de Inovação social", a decorrer no Departamento de Sociologia da Universidade da Beira Interior, na Covilhã, pretende-se identificar práticas inovadoras em contexto escolar no sentido de verificar as suas características e o seu impacto a nível do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento local. Tendo em conta estes pressupostos e a sua experiência no contexto escolar onde se encontra, agradeço, desde já, a sua disponibilidade para responder às questões que se seguem e que dizem respeito, em traços gerais, a alguns dados sobre si enquanto entrevistado e à sua apreciação relativa ao Projecto Educativo da escola onde se encontra.

Dados sobre o entrevistado

Nome:

Data de nascimento:

Habilitações literárias:

Escola:

Anos de serviço:

Situação profissional:

Anos de desempenho de cargos/funções em órgãos de gestão pedagógica (sublinhe a(s) opção(ões) em que se insere e coloque, à frente, o número de anos do respectivo desempenho):

Direcção administrativa

Direcção Pedagógica

Conselho Directivo

Comissão Executiva Instaladora

Conselho Executivo

Conselho de Escola

Conselho Pedagógico

Assembleia de Escola

Coordenação de departamento

Conselho Geral Transitório

Outros cargos/funções desempenhadas na educação/ensino:

Projecto Educativo

Centrando-nos no Projecto Educativo da Escola (adiante designado pela sigla PE) enquanto instrumento orientador da acção da realidade escolar num período de tempo determinado, pretende-se que responda, de forma espontânea, às seguintes questões relativas ao PE que se encontra em vigor na sua escola, procurando, o mais possível, justificar as suas respostas:

1. A que problema(s) pretendeu/pretende responder o PE?
2. Que soluções foram/estão a ser implementadas para responder aos problemas identificados na questão anterior?
3. Que requisitos foram necessários para a construção do PE?
4. Quais foram/são os Beneficiários e destinatários do PE (público-alvo)?
5. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram/estão comprometidos com a elaboração do PE?
6. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram/estão comprometidos com a implementação do PE?
7. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram/estão comprometidos com a avaliação do PE?
8. Que contributos e complementaridades foram/são dados pelos diferentes parceiros?
9. Como foram/são envolvidos os beneficiários e destinatários do PE?
10. Que metodologias de implementação e instrumentos foram/são utilizados?
11. Quais as dificuldades e obstáculos de implementação do PE que foram/são encontrados?
12. Que formas de superação dessas dificuldade e obstáculos foram/são levadas a cabo?
13. Qual o valor acrescentado do PE para os seus beneficiários?
14. O PE respondeu/responde às necessidades dos beneficiários, nomeadamente, no que se refere a necessidades de inserção e de qualificação?

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

15. Em que medida o PE contribuiu/irá contribuir para o reforço das competências dos actores internos e/ou externos à escola envolvidos na sua construção?
16. Foram utilizadas metodologias e instrumentos de avaliação para aferir os resultados da implementação do PE? Se sim, quais e porquê? Se não, porquê?
17. Quais os principais contributos que identifica no PE para o sucesso educativo?
18. Quais os principais contributos que identifica no PE para o desenvolvimento local?
19. O PE apresenta características novas e distintivas em relação a outros projectos educativos ou estratégias que, porventura, conheça?
20. Observações/comentários:

Obrigado, mais uma vez, pelo seu contributo imprescindível.

Data: __/__/__

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 5 Guião de Entrevista semi-estruturada, administrada ao principal implementador/coordenador de uma Prática considerada relevante em cada escola em análise

GUIÃO DE ENTREVISTA - PRÁTICA RELEVANTE

Enquadramento

No âmbito de uma investigação científica de natureza académica relativa ao Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social subordinada à temática da “Escola enquanto laboratório de Inovação social”, a decorrer no Departamento de Sociologia da Universidade da Beira Interior, na Covilhã, pretende-se identificar práticas inovadoras em contexto escolar no sentido de verificar as suas características e o seu impacto a nível do sucesso educativo dos alunos e do desenvolvimento local. Neste contexto, e considerando que a prática que coordena foi apontada como relevante, a nível do Plano Anual de Actividades do ano lectivo 2008/2009, pelo Presidente do Conselho Executivo da sua escola, agradeço, desde já, a sua disponibilidade para responder às questões que se seguem.

Dados gerais

Escola: _____

Prática relevante: _____

Data: __/__/____ Local da Entrevista: _____ Duração da entrevista: _____

Dados sobre o entrevistado (coordenador da prática)

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Habilitações literárias: _____

Anos de serviço: _____

Situação profissional: _____

Prática relevante

Centrando-nos na prática que coordena, pretende-se que responda, de forma espontânea, às seguintes questões relativas a essa mesma prática.

1. Quais os objectivos desta prática?
2. Descreva sucintamente esta prática, no que diz respeito às acções realizadas.
3. Quais foram os beneficiários e destinatários (público-alvo) dessa prática?
4. Como foram envolvidos os beneficiários e destinatários dessa prática?
5. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram comprometidos na **elaboração** dessa prática?
6. Que actores internos e/ou externos à escola estiveram comprometidos na **implementação** dessa prática?
7. Foi feita alguma **avaliação** dos resultados da prática? Se sim, como se procedeu a essa avaliação? Se não, porque não?
8. Caso se tenha procedido à avaliação da prática, que actores internos e/ou externos à escola estiveram comprometidos com essa avaliação?
9. Que contributos e complementaridades foram dados pelos parceiros envolvidos ao longo do processo?
10. Quais as dificuldades/obstáculos na implementação desta prática?
11. Como superaram essas dificuldades/obstáculos?
12. Qual o valor acrescentado dessa prática para os seus beneficiários?
13. Em que medida essa prática contribuiu para o reforço das competências dos actores internos e/ou externos à escola envolvidos na sua construção?
14. Quais os principais contributos que identifica nesta prática para o sucesso educativo?
15. Caso se aplique, quais os principais contributos que identifica nesta prática para o desenvolvimento local?
16. Que outros resultados positivos desta prática gostaria de evidenciar?
17. Essa prática apresenta características novas e distintivas em relação a outras práticas educativas ou estratégias que, porventura, conheça? Se sim, quais?
18. Observações/comentários.

Obrigado, mais uma vez, pelo seu contributo imprescindível.

Anexo 6 Entrevistas exploratórias – Quadro Sinóptico de ideias-chave

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL

ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Entrevistas Exploratórias - Quadro Sinóptico de ideias-chave

| Escola | Ítem | Pessoa | Prioridades | Problemas | Soluções (e/ou soluções inovadoras!) | Projectos existentes | Interlocutores |
|--|------|---|--|---|---|--|--|
| Agrupamento de Escolas de Seia (APU*) | | Professor Fernando Horta Presidente Conselho Executivo desde 2000 Grupo de docência: Matemática e Ciências | Sucesso educativo dos alunos (cumprir a Escolaridade Básica obrigatória até aos 15 anos) Organização da actividade lectiva Organização de Actividades de complemento curricular Apoios variados (pedagógicos; sociais; saúde; etc.) | Indisciplina (nas salas de aula) Mudanças contínuas a nível do sistema de ensino Falta de estabilidade do corpo docente Desmotivação dos professores e suas repercussões | Envolvimento dos Encarregados de Educação e da comunidade Presença de uma psicóloga e de uma assistente social Programa da Educação para a Saúde (PES) Equipa de Avaliação Interna Troca de Boas práticas entre professores | Projecto Educativo Projectos disciplinares Projectos multidisciplinares Projectos centrados em novos espaços e recursos pedagógicos Projectos de complemento curricular Projectos de compensação educativa Projectos com NEE's | Conselho Executivo Associação de Pais (Pedro Albano) Professores (Manuela Pereira, Teresa Fernando, Ana santos, Teresa Figueiredo) Outros (a designar) |
| | | Senhor António Eduardo Director Administrativo da entidade " Escola Evaristo Nogueira, Limitada", Escola particular com contrato de Associação de Serviço Público com o ME, desde o ano de 1990 | Criação do próprio corpo docente em prol do sucesso educativo dos alunos Abertura da escola ao exterior e aos encarregados de educação Resposta às necessidades locais | Condições sociais de alunos Baixa taxa de natalidade Desemprego envolvente (a Escola é a maior entidade empregadora do meio) Acesso a Serviços vários (luz, computador, etc.) Insatisfação dos alunos em relação ao sistema de ensino | Contratação e Formação adequadas dos professores e funcionários; (In)Formação dos encarregados de educação (acções de formação diversas; Centro Académico, etc.) Preservação do ambiente Relações de proximidade Ondas de solidariedade Envolvimento com a comunidade envolvente Desburocratização relativa ao modelo de gestão em curso | Projecto Educativo Projectos de redes de escolas Projectos disciplinares Projectos multidisciplinares Projectos centrados em novos espaços e recursos pedagógicos Projectos de complemento curricular Projectos de compensação educativa Projectos com NEE's | Direcção Administrativa Direcção Pedagógica Associação de Pais (Gerente do Restaurante da Vila Alzira) Professores (João santos e Miguel Ângelo) Psicóloga (Paula Santos) Outros (a designar) |
| | | Professor Fernando Alves Pina, Presidente do Conselho Executivo há 3 mandatos (+/- 10 anos) mas com funções a nível do Conselho executivo há 17 anos. Grupo de docência: Línguas e Literaturas (Inglês/Alemão) | Quebrar o isolamento dos alunos e das pessoas em geral Articulação entre ciclos | Desertificação e consequente isolamento geográfico, cultural e a nível do desenvolvimento Baixa natalidade Dependência do exterior Fracas motivação e fracas expectativas dos alunos Facilitismo do sistema educat. Falta de "paz" legislativa | Conquista emocional dos alunos Aposta nas novas tecnologias Intensificação de visitas de estudo Clubes: Música e Leitura A presença de 1 psicóloga Estabelecimento de parcerias | Projecto Educativo Projectos disciplinares Projectos multidisciplinares Projectos centrados em novos espaços e recursos pedagógicos Projectos de compl. curricular Projectos de compensação educativa Projectos com NEE's | Conselho Executivo Representante dos pais e encarregados de educação (Senhor QuimTó) Professores (coordenador dos Directores de Turma, Victor Alves) Psicóloga Outros (a designar) |

*APU - Área Predominantemente Urbana; **AMU - Área Medianamente urbana; ***AR - Área Rural;

**** Nesta Escola também foi entrevistada uma das vice-presidentes reflectindo-se aqui algumas das suas opiniões.

**O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA**

Anexo 7 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Seia - Estrutura e ideias-chave

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Seia * - Estrutura e ideias-chave**

| Introdução | Metodologia | Missão e Visão | Projecto Curricular | Organização | Avaliação |
|--|---|--|---|--|---|
| <p>“O Projecto Educativo de Escola é um documento, a longo prazo, de planificação educativa que estabelece as linhas orientadoras da estratégia a adoptar pela escola, devendo ser único e englobante porque define a sua política. É elaborado para traduzir o compromisso a que é possível chegar na definição dessa política por parte dos diferentes intervenientes: professores, alunos, pais, funcionários e instituições que colaboram com a escola. O PE refere-se à gestão, ao governo e à organização da escola, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir. Deve globalizar a acção educativa, já que abrange todos os domínios da vida da escola, seja ao nível pedagógico, sócio-educativo, associativo, formação de pessoal, entre outros. Facilita não só a ligação entre as diferentes disciplinas mas também a ligação entre o curricular e o extracurricular, a educação e o ensino. (...) Só uma escola que promove uma dinâmica de inovação (para a mudança), num movimento contínuo de adaptações a sucessivas "estabilidades dinâmicas", que não se deixa entrar em apatias e constrangimentos mortificadores pode, de facto, conceber e realizar o documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar, baseado na participação, que é o PE. <i>O PE deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, selectivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e, sobretudo, aberto à comunidade.</i></p> | <p>A metodologia seguida na concepção e elaboração do PE do AES caracterizou-se por um envolvimento o mais extenso possível da comunidade escolar e uma estrutura modular composta pelos seguintes módulos: - Missão e Visão, - Projecto Curricular do AES, - Organização, dividida em três capítulos articulados: Direcção e Gestão do Agrupamento; Manual de Funções; e, Organigrama; - Avaliação.</p> | <p>Registo do papel que a sociedade atribui a este Agrupamento de escolas, no ponto de vista da sua comunidade escolar e, em termos gerais e abstractos, os princípios que se pretendem alcançar, as estratégias e as linhas metodológicas a seguir, os recursos básicos de que dispõe, o conjunto de pessoas que estarão envolvidas e os princípios em que se baseará a avaliação do PE.</p> | <p>Evidencia a selecção dos objectivos operativos, as metodologias específicas, as actividades concretas, os recursos circunstanciados, selecção das estratégias, as pessoas determinadas, os planos temporários, etc.</p> | <p>Direcção e Gestão do Agrupamento, em que se descrevem os estilos de direcção considerados coerentes com o PE; Manual de Funções, com a designação das estruturas e serviços, as suas dependências, a coordenação, etc.; e, Organigrama, que descreve graficamente as estruturas e serviços e a sua interacção.</p> | <p>Avaliação, dedicada à definição dos critérios de avaliação do PE e dos momentos de avaliação. Uma estrutura, de três em três meses, deve submeter à Assembleia, uma avaliação do PE.</p> |

*APU - Área Predominantemente Urbana.

** Actualizado em Setembro de 2008 e em fase de transição para um agrupamento de escolas mais alargado, que integrará o Agrupamento de Escolas (horizontal) de São Romão.

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 8 Projecto Educativo da Escola Evaristo Nogueira – São Romão - Estrutura e ideias-chave

Projecto Educativo da Escola Evaristo Nogueira – São Romão * - Estrutura e ideias-chave**

| Visão e Missão da Escola | Definição de Escola | Caract. Context. da Escola | Estrutura Organiz. e Funcional | Indicadores de Qualidade | Caract. das freguesias da área de influência |
|--|--|---|--|--|---|
| <p>Visão: ser uma escola de referência pela sua capacidade de resposta às necessidades da população que serve, pela qualidade científica, técnica e humana dos seus profissionais. A escola deverá ser inclusiva, valorizando e aceitando o direito à diferença, criando as condições necessárias para promover o desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens.</p> <p>Missão: prestar uma educação com elevados padrões de qualidade e eficiência aos seus alunos, articulando-se sempre que necessário com outros serviços educativos comunitários. Formar e educar jovens para a cidadania, dotando-os de competência técnico-científicas, de aptidões, valores e atitudes que permitam o seu desenvolvimento integral.</p> <p>Valores: Diálogo; Responsabilidade; Respeito; Direito à Diferença; Solidariedade; Autonomia; Processo centrado no aluno; Qualidade; Ética e profissionalismo; Competência e Inovação.</p> | <p>Princípios Básicos do Estabelecimento de Educação e Ensino (cf. Art. 7.º da LBSE - Lei n.º46/86);</p> <p>Enquadramento legal: <i>a EEN é um estabelecimento de Ensino particular com Autonomia, Paralelismo Pedagógico e Contrato de Associação com o ME.</i></p> <p>Posicionamento Pedagógico-Metodológico (articulação entre o 1.º ciclo e o Ensino Secundário): Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais; Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Escolares; Enquadramento legal da Organização e Gestão Curricular da Escola; Áreas curriculares Não Disciplinares; Educação para a Saúde / Educação Alimentar / Segurança / Ambiente; e, Intervenção Social da Escola.</p> | <p>A Carta Educativa como ferramenta de estruturação da acção educativa local.</p> <p>Caracterização social, económica e cultural do Concelho de Seia e da Área Pedagógica da Escola Evaristo Nogueira.</p> <p>Reflexos da Estrutura Sócio-Económica e Cultural na vida escolar.</p> <p>Caracterização dos elementos humanos da Comunidade Educativa.</p> | <p>Organigramas (Direcção Administrativa e Financeira; Direcção Pedagógica; Estruturas envolventes à escola; Processos-chave, seus responsáveis e partes interessadas);</p> <p>Caracterização Física da escola; Equipamento geral e específico.</p> | <p>Prosseguimento de estudos a nível Secundário e, posteriormente, a nível superior;</p> <p>Reduzido insucesso escolar; Participação regular em prémios e concursos com várias distinções; Usufruto de visitas de estudo a Centros de Cultura e de Ciência;</p> <p>Atribuição de prémios concelhios; Prémio “Dr. Manuel Almeida Sousa”</p> <p>(Avaliação)</p> | <p>Carragosela Folhadosa Lapa dos Dinheiros Várzea de Meruge Vila Cova à Coelheira Sandomil Torroso São Romão Valezim</p> |

*AMU - Área Medianamente Urbana.

** Elaborado para o triénio 2007-2010, encontrando-se, como tal, em vigor.

**O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA**

Anexo 9 Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Loriga - Estrutura e ideias-chave

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Loriga * - Estrutura e ideias-chave**

| Parte I. Identificação | Parte II. Orientações e Competências | Parte III. Problemas, Objectivos e Estratégias |
|--|---|--|
| <p>Introdução: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um PE próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89). Deste modo, “entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um PE em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Sendo assim, “o PE da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados (...), com uma dinâmica participativa e integrativa” (Cf. Despacho n.º 113/ME/93). “Deste modo, urge pensarmos, enquanto agrupamento, quem somos, que pretendemos, de que meios dispomos, e como vamos conseguir”, no sentido de se alcançar uma educação básica de qualidade e bem sucedida para todos. Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Loriga; Rede Escolar; Caracterização do meio envolvente: enquadramento sócio-económico; caracterização das escolas e jardins inseridas no meio***; Serviços, Recursos e Equipamentos; plantas da escola EB 2,3 Dr. Reis Leitão; Estruturas de orientação educativa, pessoal docente e pessoal não docente; número de alunos matriculados; Horário de funcionamento da Escola EB 2,3 Dr. Reis Leitão, de Loriga; e, distribuição da carga lectiva.</p> | <p>Educação pré-escolar: orientações curriculares – o que se pretende? (funções das orientações curriculares e seus fundamentos); Ensino Básico: propósitos expressos na LBSE (Lei n.º 46/86). Princípios orientadores da acção educativa (“Pela acção a criança constrói o pensamento”; “a inteligência sobe das mãos à cabeça”; “abrir a porta à vida para aprender a viver”; “aprender a usar caminhos diferentes”; construir a caso dos saberes a partir dos alicerces”; “aprender a viver em comunidade usando instrumentos adquiridos na escola”). Competências a atingir pelos alunos (competências essenciais no final do pré-escolar; competências a desenvolver pelo aluno ao longo do ensino básico; competências transversais a desenvolver pelo aluno ao longo do ensino básico (métodos de trabalho e de estudo; tratamento da informação; comunicação; estratégias cognitivas; relacionamento interpessoal e de grupo).</p> | <p>Operacionalização do PE: o Agrupamento como “Ponte para o Mundo”; uma reflexão sobre o PE; Área problemática/situação a alterar; Objectivos gerais; Objectivos e metas para a avaliação do desempenho (resultados escolares; abandono escolar; apoio às aprendizagens; participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão; relação com a comunidade; participação em projectos e actividades); parcerias; Recursos (humanos, financeiros, materiais); Metodologia; Estratégias Globais (Educação Ambiental; Educação e Saúde); Operacionalização por Áreas de Intervenção (Oficina das Artes; Jornalismo; Ciências; Desporto Escolar; Clube das Línguas; Clube do Ambiente; Biblioteca; Expressões do pré-escolar e do 1.º CEB; Expressão Físico-Motora; Expressão Musical; Expressão Plástica; Língua Estrangeira: Inglês/Francês; Formação; Relação escola/pais – cooperação para o sucesso; A articulação com a comunidade local); Disposições Finais; Avaliação.</p> |

*APU - Área Rural. ** Elaborado para o triénio 2005-2008 e em fase de transição nos termos dispostos pelo Decreto-lei n.º 75/2008..

***Em 2005 faziam parte as seguintes escolas: Jardim de infância de Loriga, 1.º CEB de Loriga e Escola EB 2,3 Dr. Reis Leitão de Loriga; Jardim de Infância de Sazes da Beira e 1.º CEB de Sazes da Beira; 1.º CEB de Cabeça; Jardim de Infância de Vide e 1.º CEB de Vide, 1.º CEB de Teixeira de Cima e 1.º CEB de Teixeira de Baixo; 1.º CEB de Alvoco da Serra, 1.º CEB de Vasco Esteves de Baixo e Jardim de Infância de Vasco Esteves de Baixo; e, no ano lectivo 2008/2009, em virtude do despovoamento e das novas normas de organização do parque Escolar, apenas constituem o agrupamento as seguintes escolas: Jardim de infância de Loriga, 1.º CEB de Loriga; e Escola EB 2,3 Dr. Reis Leitão de Loriga e Jardim de Infância e Escola do 1.º CEB de Vide, deixando as restantes, pura e simplesmente, de existir, passando todos os alunos da área, a integrar as escolas existentes.

Anexo 10 Projectos Educativos - Quadro Sinóptico de ideias-chave

Projectos Educativos - Quadro Sinóptico de ideias-chave

| Item Escola | Introdução/Identificação | Missão e Visão | Problemas/Objectivos | Estratégias | Organização | Avaliação |
|--|--|--|--|--|---|---|
| Agrupamento de Escolas de Seia (APU*) | O PE deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa (...), coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo, e aberto à comunidade. | Visão: preocupação dominante de formar cidadãos conscientes e actantes, dotados de competências cognitivas, psicomotoras e sócio-afectivas. Missão: contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos; e, promover um espírito democrático, pluralista, e capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social envolvente | Desenvolver a função socializadora; Proporcionar a todos os alunos iguais oportunidades de sucesso escolar; Avaliar as aprendizagens; Promover a utilização das TIC; Enriquecer a formação dos alunos; Criar as condições para o exercício da função docente e não docente com elevados padrões de profissionalismo; Incentivar a participação dos pais/enc. de ed.; Participar na promoção e organização de actividades comunitárias; Promover uma escola de excelência através de uma avaliação interna regular; etc. | Evidencia a selecção das metodologias específicas, as actividades concretas, os recursos circunstanciados, a selecção das estratégias, as pessoas determinadas, os planos temporários, etc, no sentido de operacionalizar os objectivos referidos. As estratégias estão em função das competências dos vários agentes e dos objectivos que são estratégicos . | Direcção e Gestão do Agrupamento; Manual de Funções , com a designação das estruturas e serviços, as suas dependências, a coordenação, etc.; e, Organigrama , que descreve graficamente as estruturas e serviços e a sua interacção. | Os critérios de avaliação do PE devem versar os resultados obtidos pelos alunos, os progressos obtidos a nível da liderança, nas formas organizativas das estruturas, na participação das famílias na vida da escola, e na intervenção na vida comunitária. Uma estrutura, trimestralmente, deve submeter à Assembleia, uma avaliação do PE. |
| Escola Evaristo Nogueira São Romão (AMU**) | Enquadramento legal: a Escola Evaristo Nogueira é um estabelecimento de Ensino Particular com Autonomia, Paralelismo Pedagógico e Contrato de Associação com Ministério da Educação Posicionamento Pedagógico-Metodológico (articulação entre o 1.º ciclo e o Ensino Secundário) | Visão: ser uma escola de referência pela sua capacidade de resposta às necessidades da população que serve, pela qualidade científica, técnica e humana dos profissionais. Missão: prestar uma educação com elevados padrões de qualidade e eficiência aos seus alunos, articulando-se com outros serviços comunitários. | Desenvolver uma cultura de consciência cívica e ética para uma cidadania responsável; Promover um currículo abrangente e diversificado; Estreitar laços entre as escolas e a comunidade, dando ênfase aos pais/encarregados de educação; Desenvolver competências ao nível das TIC; e, Valorizar as tradições e os costumes locais, promovendo a integração sócio-cultural dos alunos. | Inclusão dos alunos com NEE; Integração das TIC; Enquadramento legal da Organização e Gestão Curricular da Escola; Áreas curriculares Não Disciplinares; Educação para a Saúde / Educação Alimentar / Segurança / Ambiente; e, Intervenção Social da Escola. | Organigramas (Direcção Administrativa e Financeira; Direcção Pedagógica; Estruturas envolventes à escola; Processos-chave, e seus responsáveis); Caracterização Física da escola; e, Equipamentos. | Prosseguimento de estudos a nível Secundário e superior; Taxas de (in)sucesso escolar; Participação regular em prémios e concursos; Visitas de estudo a Centros de Cultura e de Ciência; Atribuição de prémios concelhios; Prémio "Dr. Manuel Almeida Sousa". Na avaliação a realizar em 2010 espera poder-se dizer: " valeu a pena ". |
| Agrupamento de Escolas de Loriga (AR***) | "O PE é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados, com uma dinâmica participativa e integrativa" (Desp.113/ME/93). | O AEL como " Ponte para o Mundo ". Princípios orientadores da acção educativa: "Pela acção a criança constrói o pensamento"; "a inteligência sobe das mãos á cabeça"; "abrir a porta à vida para aprender a viver"; "aprender a usar caminhos diferentes"; construir a casa dos saberes a partir dos alicerces"; "aprender a viver em comunidade". | Promover a educação pré-escolar de qualidade; Assumir a autonomia da escola e tentar desenvolver novas formas de administração e de gestão; Combater o abandono e a exclusão escolar; Assegurar a articulação entre ciclos; Desenvolver os apoios educativos a alunos com NEE; Estimular o acesso às actividades de orientação escolar e vocacional no 3.º CEB; Incentivar novas parcerias educativas com pais e comunidade; e, Reforçar cooperação com autarquias". | Estratégias Globais (Educação Ambiental / Saúde); Áreas de Intervenção (Oficina das Artes; Jornalismo; Ciências; Desporto Escolar; Clube das Línguas; Clube do Ambiente; Biblioteca; Expressão Físico-Motora, Musical e Plástica; Línguas; Formação; Relação escola/pais; Articulação comunidade). | Estruturas de orientação educativa, pessoal docente e não docente. Operacionalização do PE: Situação a alterar; Objectivos gerais; Objectivos e metas para avaliação; Parcerias; Recursos (humanos e materiais) Metodologia; e, Estratégias Globais. | Objectivos e metas para a avaliação do desempenho (resultados escolares; abandono escolar; apoio às aprendizagens; participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão; relação com a comunidade; participação em projectos e actividades) |

*APU - Área Predominantemente Urbana; **AMU - Área Medianamente urbana; ***AR - Área Rural

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 11 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Seia – Estrutura e ideias-chave

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Seia – Estrutura e ideias-chave

| Item Escola | Princípios Gerais (Capítulo I) | Composição e Identificação do AES (Cap. II) | Órgãos de administração e gestão (Cap. III) e Estruturas de coordenação e orientação educativa e outros (Cap. IV, V, e VI) | Direitos e Deveres (Cap. VII) | Normas de funcionamento (Cap. VIII) | Instalações, Equipamento e Serviços (Cap. IX) e Disposições finais (Cap. X) |
|--------------------------------|--|---|--|---|---|---|
| Agrupamento de Escolas de Seia | "Um conjunto de normas, que regulamentam o funcionamento dos órgãos e serviços de apoio do Agrupamento e de cada uma das escolas e jardim de infância que o compõem, bem como os direitos e os deveres dos que o frequentam. | A Comunidade Educativa é composta pelos seguintes elementos: a) comunidade escolar (corpo do pessoal discente, corpo do pessoal docente, corpo do pessoal não docente, órgãos de administração e gestão, serviços especializados de apoio educativo, associação de pais e encarregados de educação, e, associação de estudantes); b) Conselho Municipal de Educação de Seia; c) Meio empresarial; d) Meio cultural, histórico e ambiental; e) meio associativo e cooperativo; f) saúde pública; g) famílias dos alunos; h) Serviços da Administração Central e Local. | <p>Órgãos de Administração e Gestão: a) Assembleia do Agrupamento; b) Direcção Executiva; c) Conselho Pedagógico; d) Coordenação de Estabelecimento.</p> <p>Estruturas de coordenação e orientação educativa: a) Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar, composto pela totalidade dos docentes do departamento Educação Pré-Escolar; b) Conselho de Docentes do 1.º CEB, composto pela totalidade dos docentes do departamento 1.º CEB; c) Conselhos de Directores de Turma do 2.º CEB, composto pela totalidade dos directores de turma, do 2.º. Ciclo; d) Conselhos de Directores de Turma do 3.º CEB, composto pela totalidade dos directores de turma, do 3.º. Ciclo; e) Departamentos Curriculares, enumerados, formados pelos docentes dos 2.º. e 3.º. Ciclos; f) Conselhos de Turma, para cada uma das turmas dos 2º e 3º ciclos, formados pelos docentes que leccionam na respectiva turma; g) Conselho das Actividades de Enriquecimento Curricular, a que se refere; h) Conselho das Áreas Curriculares Não Disciplinares; i) Comissão de Desenvolvimento de Projectos e Autonomia; j) Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE), ou seja, Serviço de Psicologia e Orientação e Núcleo de Apoio Educativo, compostos pelo(a) Psicólogo(a) do AES, e pelos docentes da Educação Especial.</p> <p>Outras estruturas e cargos: Assembleia de delegados, Reuniões de turma e Processo Individual do Aluno; e,</p> <p>Bibliotecas do Agrupamento.</p> | Direitos e Deveres dos alunos, dos professores, dos pais e encarregados de educação | <p>Normas de Funcionamento: a) matrículas e transferências; b) constituição e atribuição de turma; c) regime de funcionamento da actividade lectiva; d) actividade docente; e) avaliação dos docentes; f) avaliação dos alunos; g) reuniões de avaliação de turma para a avaliação sumativa; h) medidas disciplinares; i) outras normas e funcionamento.</p> | <p>Instalações, equipamento e serviços: Serviços de Administração Escolar; Serviços Auxiliares de Acção Educativa; Serviços de Acção Social escolar (SASE); Refeitório; Bufete; Papelaria; Telefone; Reprografia; Cacifos; Complexo Desportivo; Atendimentos/recepção aos Pais e/ou encarregados de educação; Primeiros Socorros; Manutenção; e, Portaria</p> <p>Disposições finais</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 12 Regulamento Interno da Escola Evaristo Nogueira – Estrutura e ideias-chave

Regulamento Interno da Escola Evaristo Nogueira – Estrutura e ideias-chave

| Item Escola | Princípios Gerais (Introdução e Capítulo I) | Composição e Identificação da EEN (Capítulo I) | Órgãos de administração e gestão e Estruturas de coordenação e orientação educativa (Capítulo I) | Direitos e Deveres (Capítulo II) | Normas de funcionamento (Capítulo II) | Avaliação dos Alunos (Capítulo III) e Estatuto do Aluno (Capítulo IV) |
|--|---|--|---|---|--|---|
| <p>Escola Evaristo Nogueira São Romão</p> | <p>O Regulamento Interno pretende definir o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como de todos os intervenientes na comunidade escolar.</p> <p>Âmbito de aplicação - o presente Regulamento aplica-se: aos Órgãos e Estruturas de Administração Educativa; aos Docentes; aos Alunos; aos Pais e Encarregados de Educação; ao Pessoal Administrativo; ao Pessoal Auxiliar da Acção Educativa; a outro pessoal do quadro da Escola; as actividades em funcionamento na Escola; aos Serviços de Apoio; aos Clubes; e, a todos os Utentes dos Espaços e Instalações Escolares.</p> | <p>A Escola Evaristo Nogueira, Ldª é uma Instituição de Ensino Particular com Autonomia e Paralelismo Pedagógico e Contrato de Associação com o Ministério da Educação, pertencente à "Escola Evaristo Nogueira, Ldª" Sociedade por Quotas, matriculada na Conservatória de Registo Comercial de Seia, sob o nº 302, titular do cartão de Pessoa Colectiva nº 502383887) Objectivos e Estratégias</p> <p>Fazem parte da EEN: a) Os proprietários da Sociedade "Escola Evaristo Nogueira, Ldª"; b) Uma direcção pedagógica designada pela EEN, Ldª; c) Um corpo docente com contrato com a sociedade "Escola Evaristo Nogueira, Ldª"; d) Um corpo discente; e) Um corpo de pessoal não docente, com contrato com a sociedade "Escola Evaristo Nogueira, Ldª"; f) O Serviço de Psicologia e Orientação; g) Departamento / Professor do Ensino Especial; e, h) Os Pais e Encarregados de Educação cuja colaboração com a Escola é um factor essencial de sucesso da acção educativa.</p> | <p>Órgãos de administração e gestão: Conselho de Gestão e Administração da Sociedade "Escola Evaristo Nogueira, Ldª" com total autonomia em relação aos órgãos pedagógicos em matéria de gestão financeira e orçamental; Direcção Pedagógica - com poder deliberativo, devendo, nas questões pedagógicas ouvir o parecer do Conselho Pedagógico; Assessor da Direcção - escolhido pelo conselho de gestão e administração da sociedade, da confiança da Direcção Pedagógica, repartindo com ela as funções da direcção e orientação pedagógica; Conselho Pedagógico - órgão de coordenação e orientação educativa, da escola nomeadamente nos domínios pedagógico-didácticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente, de harmonia com o artigo 24º do Decreto-Lei 115 A/98, de 4 de Maio e demais legislação subsequente; Coordenador de Departamento; Grupo disciplinar; Delegado de grupo; Conselhos de Turma; Director de Turma; Coordenador dos directores de turma; Direcção de instalações; Serviço de Psicologia e Orientação; Ensino Especial; e, Equipa de Apoios Educativos</p> | <p>Direitos dos Professores, dos alunos, do pessoal não docente, e dos encarregados de educação; Deveres dos Professores, alunos, pessoal não docente, e encarregados de educação.</p> | <p>Organização e Funcionamento: 1. Calendário Escolar; 2. Espaços Escolares para: a) Actividades Curriculares; b) Apoio Pedagógico; c) Actividades de enriquecimento curricular; d) Sala de Professores e Funcionários; e) Biblioteca; f) Clubes; g) Papelaria; h) Bar dos Alunos; i) Salas de Trabalho; j) Sala de Atendimento a Encarregados de Educação; l) Cantina / Refeitório; m) Centro de Recursos; n) Salas de Trabalho Específicas (Laboratórios, TIC,...); 3. Acesso e Circulação no Recinto Escolar; 4. Aulas no Exterior do Recinto Escolar ou Visitas de Estudo; 5. Biblioteca; 6. Bar de Alunos; 7. Papelaria; 8. Refeitório; 9. Reprografia; 10. Clubes; 11. Horários; 12. Inventários; 13. Regime de faltas dos Professores e Funcionários; 14. Marcação e Justificação de Faltas dos Alunos (faltas de presença, faltas de material, faltas por indisciplina); 15. Indisciplina (Infracção; e, procedimento disciplinar); 16. Actas de Reuniões; 17. Livros de Ponto; 18. Material Didáctico; 19. Requisição de Materiais; 20. Reuniões; 21. Serviços Administrativos (Secretaria; Economato; Gabinete de Contabilidade e Tesouraria); 22. Instalações e Equipamento Desportivo; 23. Laboratórios, Salas de Música e Outras Salas Específicas; 24. Manuais Escolares para Alunos Subsidiados. Avaliação dos alunos (capítulo III)</p> | <p>Avaliação dos alunos: O aluno participa no seu processo de avaliação através da auto e hetero-avaliação que efectua em cada disciplina ao longo do ano lectivo, de forma oral ou escrita. No final de cada ano realiza uma auto-avaliação global escrita, em aula com o Director de Turma, a qual consta do seu processo individual. O Encarregado de Educação participa no processo de avaliação do seu educando (contactos com o Director de Turma; caderneta do aluno; reuniões várias; entre outras).</p> <p>Estatuto do Aluno: A EEN adopta o Estatuto do Aluno publicado pela Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro com as alterações introduzidas pela Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro que passa a integrar o presente Regulamento Interno, adoptando também futuras alterações que venham a ser introduzidas nas citadas leis.</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 13 Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Loriga – Estrutura e ideias-chave

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Loriga – Estrutura e ideias-chave

| Item Escola | Disposições Gerais (Capítulo I) | Composição e Identificação do AEL (Cap. I) | Órgãos de administração e gestão (Capítulo II) e Estruturas de coordenação e orientação educativa (Capítulo IV) | Direitos e Deveres (Cap. V e VI) | Normas de funcionamento (Cap. III e IV) | Serviços, Recursos e Equipamentos (Cap. VII) Disposições finais (Cap. IX) |
|--|--|--|---|--|---|---|
| <p>Agrupamento de Escolas de Loriga</p> | <p>Disposições gerais; Âmbito de Aplicação - o presente regulamento aplica-se a todas as escolas do agrupamento, nomeadamente a: Alunos; Pessoal Docente; Pessoal não docente; Pais e Encarregados de Educação; Representantes da Autarquia Local, de actividades de carácter cultural, desportivo, ambiental e outros; Visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares; Órgão de Administração e Gestão; Estruturas de orientação educativa; Serviços de Apoio Educativo; Outros Serviços; e, Comunidade em geral.</p> | <p>O RI do AEL apresenta um breve historial a nível da Caracterização do Agrupamento e as escolas que fazem parte da sua Rede Escolar.</p> <p>Fazem parte do AEL: as escolas do agrupamento, nomeadamente: Alunos; Pessoal Docente; Pais e Encarregados de Educação; Representantes da Autarquia Local, de actividades de carácter cultural, desportivo, ambiental e outros; Visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares; Órgão de Administração e Gestão; Estruturas de orientação educativa; Serviços de Apoio Educativo; Outros Serviços; e, Comunidade em geral.</p> | <p>Órgãos de administração e gestão: Assembleia (órgão de participação e representação da comunidade educativa, sendo composta por 12 elementos: 6 elementos representantes do pessoal docente; 2 elementos representantes dos pais e encarregados de educação; 1 elemento representativo da Autarquia Local; 1 elemento que represente Associações de carácter económico, cultural, artístico e ambiental; Direcção executiva, assegurada por um conselho executivo, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo constituído por um presidente e dois vice-presidentes, sendo que um educador de infância e outro professor do 1º ciclo; Conselho pedagógico (órgão de coordenação e orientação educativa da escola, sendo composto por 15 elementos: Presidente do Conselho Executivo; 6 coordenadores dos departamentos curriculares; 4 coordenadores de ciclo; Coordenador do Apoio Educativo; Coordenador de projectos: Coordenador da Biblioteca Escolar; Representante do pessoal não docente; e, Representante dos Pais e Encarregados de Educação; Conselho administrativo (órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira, sendo composto pelo presidente do Conselho Executivo, pelo chefe dos Serviços de Administração escolar e por um dos vice-presidentes do Conselho Executivo, designado pelo presidente para o efeito; Coordenador de Estabelecimento.</p> <p>Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo: a) Conselho de Docentes; b) Departamentos Curriculares; d) Conselhos de Turma; e) Coordenadores de Ciclo; e, f) Serviços Especializados de Apoio Educativo.</p> | <p>Direitos e Deveres dos Membros da Comunidade Escolar: Direitos e deveres gerais; direitos e deveres dos alunos; direitos e deveres do pessoal docente; direitos e deveres do pessoal não docente; direitos e deveres dos pais e encarregados de educação</p> <p>Medidas educativas disciplinares</p> | <p>Gestão de currículos, de programas e actividades educativas; Avaliação das aprendizagens. As estruturas de orientação educativa asseguram: a) a articulação curricular nas aplicações dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver no contexto da turma; e, c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Avaliação de Desempenho Docente (cap. VIII)</p> | <p>Serviços, recursos e equipamentos: Serviços, recursos e equipamentos; Faltas, actas e inventários; Outros serviços: Serviços administrativos; Gestão Financeira; Actividades extracurriculares e de Enriquecimento Curricular: Clubes, Desporto Escolar; Apoio Pedagógico aos Alunos; Horários; Visitas de estudo.</p> <p>Disposições finais: Revisão do regulamento interno e omissões.</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 14 Regulamento Interno das Escolas em análise – Quadro Sinóptico

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL

ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Regulamento Interno das Escolas em análise – Quadro Sinóptico

| Item Escola | Princípios Gerais | Composição e Identificação da Escola | Órgãos de administração e gestão e Estruturas de coordenação e orientação educativa | Direitos e Deveres | Normas de funcionamento | Serviços, Equipamentos e Disposições finais |
|---|---|---|---|---|---|--|
| Agrupamento de Escolas de Seia | Um conjunto de normas, que regulamentam o funcionamento dos órgãos e serviços de apoio do Agrupamento e de cada uma das escolas e jardim de infância que o compõem, bem como os direitos e os deveres dos que o frequentam. (Capítulo I) | A Comunidade Educativa é composta por: comunidade escolar; Conselho Municipal de Educação de Seia; Meio empresarial; Meio cultural, histórico e ambiental; meio associativo e cooperativo; saúde pública; famílias dos alunos; governo central e local. (Capítulo II) | Órgãos de Administração e Gestão: Assembleia do Agrupamento; Direcção Executiva; Conselho Pedagógico; Coordenação de Estabelecimento (Capítulo III) Estruturas de coordenação e orientação educativa: Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar; Cons. de Docentes do 1.º CEB; Cons. de Directores de Turma do 2.º CEB; Cons. de Directores de Turma do 3.º CEB; Departamentos Curriculares; Cons. de Turma; Cons. das Actividades de Enriquecimento Curricular; Cons. das Áreas Curriculares Não Disciplinares; Comissão de Desenvolvimento de Projectos e Autonomia; e, SEAE. (Capítulos IV, V e VI). | Direitos e Deveres dos alunos, dos professores, dos pais e encarregados de educação (Capítulo VII) | Normas de Funcionamento: matrículas e transferências; constituição de turma; actividade lectiva; avaliação; medidas de disciplinares; etc. (Capítulo VIII) | Serviços de Administração Escolar; SEAE; SASE; Refeitório; Bufete; Papelaria; Telefone; Reprografia; Cacifos; Complexo Desportivo; Atendimentos aos Pais e/ou enc. Ed.; Primeiros Socorros; Manutenção; e, Portaria (Capítulo IX) Disposições finais (Capítulo X) |
| Escola Evaristo Nogueira São Romão | O RI define o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como de todos os intervenientes na comunidade escolar. (Capítulo I) | Fazem parte da EEN: os proprietários da Sociedade "EEN, Lda"; direcção pedagógica; corpo docente; corpo discente; corpo de pessoal não docente; Serviço de Psicologia e Orientação; Departamento do Ensino Especial; e, Pais e Enc. de Ed. (Capítulo I) | Órgãos de Administração e Gestão: Conselho de Gestão e Administração da Sociedade "Escola Evaristo Nogueira, Lda"; Direcção Pedagógica; Assessor da Direcção; Conselho Pedagógico; Coordenador de Departamento; Grupo disciplinar; Delegado de grupo; Conselhos de Turma; Director de Turma; Coordenador dos directores de turma; Direcção de instalações; SPO; Ensino Especial; e, Equipa de Apoios Educativos. (Capítulo I) | Direitos e Deveres dos Professores, dos alunos, do pessoal não docente, e dos encarregados de educação. (Capítulo I) | Organização e Funcionamento: Calendário Escolar; Espaços Escolares; Serviços vários. (Capítulo II) Avaliação dos alunos: (Capítulo III) | Serviços e Equipamentos (Capítulo II) Estatuto do Aluno (Disposições finais) (Capítulo IV) |
| Agrupamento de Escolas de Loriga | O RI aplica-se a: Alunos; Pessoal Docente; Pessoal não docente; Pais e Encarregados de Educação; Representantes da Autarquia Local, de actividades de carácter cultural, desportivo, ambiental e outros; Visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares; Órgão de Administração e Gestão; Estruturas de orientação educativa; Serviços de Apoio Educativo; Outros Serviços; e, Comunidade em geral. (Capítulo I) | Fazem parte do AEL: Alunos; Pessoal Docente; Pessoal não docente; Pais e Encarregados de Educação; Representantes da Autarquia Local, de actividades de carácter cultural, desportivo, ambiental e outros; Visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares; Órgão de Administração e Gestão; Estruturas de orientação educativa; Serviços de Apoio Educativo; Outros Serviços; e, Comunidade em geral. (Capítulo I) | Órgãos de administração e gestão: Assembleia; Direcção executiva; Conselho pedagógico; Conselho administrativo; e, Coordenador de Estabelecimento . (Capítulo II) Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo: Conselho de Docentes; Departamentos Curriculares; Conselhos de Turma; Coordenadores de Ciclo; e, Serviços Especializados de Apoio Educativo. (Capítulo IV) | Direitos e Deveres dos Membros da Comunidade Escolar: alunos; pessoal docente; pessoal não docente; pais e encarregados de educação (capítulos V e VI) | Gestão de currículos, de programas e actividades educativas; Avaliação das aprendizagens (Capítulos III e IV) Avaliação de Desempenho Docente (Capítulo VIII) | Serviços, recursos e equipamentos; Faltas, actas e inventários; Outros serviços: Serviços administrativos; Gestão Financeira; Actividades extracurriculares e de Enriquecimento Curricular: Clubes, Desporto Escolar; Apoio Pedagógico aos Alunos; Horários; Visitas de estudo. (Capítulo VII) Disposições finais: Revisão do regulamento interno e omissões. (Capítulo IX) |

**O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA**

**Anexo 15 Plano Anual de Actividades 2008/2009 do Agrupamento de Escolas de Seia –
Estrutura e ideias-chave**

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Plano Anual de Actividades 2008/2009 do Agrupamento de Escolas de Seia – Estrutura e ideias-chave

| Ítem Escola | Organização | Objectivos | Actividades | Destinatários | Dinamizadores | Calendarização |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|--------------------------------|
| Agrupamento de Escolas de Seia | <p>O PAA do AES cruza os 10 Objectivos estratégicos do PE, com as Actividades propostas, os seus destinatários, os dinamizadores das mesmas, o orçamento previsto, e a sua calendarização.</p> | <p>Dos seus 10 objectivos estratégicos, refira-se, de um modo genérico, que o objectivo que contempla mais actividades é o quinto (Enriquecer a formação dos alunos através do desenvolvimento do currículo nacional, das literacias, da valorização da preservação do ambiente e da identidade regional, nacional e europeia e da promoção dos hábitos saudáveis e do respeito pelos outros), logo seguido do primeiro (Desenvolver a função socializadora do AES através do conhecimento e desenvolvimento de valores de cidadania).</p> | <p>Múltiplas actividades, procurando ir de encontro aos objectivos do PE e do PAA.</p> <p>A título de exemplo, refira-se no que diz respeito ao quinto objectivo o Serviço “Gabinete do Aluno” que presta apoio individualizado, faz sessões de esclarecimento, e divulgação de informação, destinando-se a todos os alunos do 2.º e 3.º CEB, sendo dinamizado pelo PES, IDT, APF, entre outros; e, no que diz respeito ao primeiro objectivo, a festa de Natal que envolve actividades como: Entrega oficial dos troféus das actividades; Exibição de Ginástica Acrobática; Festejar a época Natalícia - Animação de Rua: Interpretação vocal/instrumental de canções de Natal; Decoração do recinto escolar; Construção do presépio; Arranjos de natal; e, Postais de Boas Festas. Os destinatários são toda a comunidade educativa e os dinamizadores são Professores do 1.º CEB em articulação com AEC, Professores de Educação Física, Professoras de Educação Musical, Professores de EV/EVT, entre outros.</p> <p>Todos os outros objectivos estratégicos também são contemplados no PAA seguindo a mesma linha.</p> | <p>Na maior parte das actividades são muito alargados, envolvendo várias actividades toda a comunidade educativa</p> | <p>Consoante as actividades sejam com mais destinatários, assim o número de dinamizadores</p> | <p>Ao longo do ano lectivo</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 16 Plano Anual de Actividades 2008/2009 da Escola Evaristo Nogueira – Estrutura e ideias-chave

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Plano Anual de Actividades 2008/2009 da Escola Evaristo Nogueira – Estrutura e ideias-chave

| Escola / Ítem | Organização | Objectivos | Actividades | Destinatários | Dinamizadores | Calendarização |
|---------------------------------|--|---|---|---|---|--------------------------------|
| Escola Evaristo Nogueira | <p>O PAA da EEN faz o seu enquadramento na Introdução, enquanto documento em estreita ligação com o PE; recorda os objectivos gerais do PE (fomentar o desenvolvimento integral de cada alunos; e, desenvolver a interacção Escola-Meio); apresenta os objectivos gerais do PAA; apresenta os organigramas da Escola (Direcção Pedagógica; Direcção Administrativa e Financeira, Parcerias, entre outros); e, debruça-se sobre o Tipo de Actividades a implementar, com a calendarização, dinamizadores, objectivos específicos, destinatários, recursos necessários e tipologia.</p> | <p>Objectivos gerais do PAA: responder às linhas orientadoras do PE; promover a qualidade, procurando obter melhores resultados; estimular a aquisição de competências; tornar o aluno autónomo, competente e capaz; continuar a aprender face aos desafios da mudança; e, inferir da importância da inovação e conhecimento permanente com vista á qualificação científica e promoção de valores nos jovens em particular e na comunidade educativa em geral.</p> | <p>Múltiplas actividades, procurando ir de encontro aos objectivos do PE e do PAA.</p> <p>A título de exemplo, refira-se a actividade Sessões de grupo, “O Nosso Mundo” destinando-se às turmas do 2.º e 3.º CEB, sendo dinamizadas pela psicóloga da Escola, pela professora de Ensino Especial e pelos directores de turma.</p> <p>Além disso, o PAA apresenta as Visitas de estudo a realizar; o Plano de Formação a levar a cabo; o Plano de Actividades do SPO; e, alguns Projectos/concursos especificamente considerados (GIPA; Língua Portuguesa; Matemática; Eco-Escolas; Ponto Electrão; Olimpíadas do Ambiente; PES; e, Actividades Desportivas.</p> | <p>Na maior parte das actividades são muito alargados, envolvendo várias actividades toda a comunidade educativa</p> | <p>Consoante as actividades sejam com mais destinatários, assim o número de dinamizadores</p> | <p>Ao longo do ano lectivo</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

**Anexo 17 Plano Anual de Actividades 2008/2009 do Agrupamento de Escolas de Loriga –
Estrutura e ideias-chave**

Plano Anual de Actividades 2008/2009 do Agrupamento de Escolas de Loriga – Estrutura e ideias-chave

| Ítem Escola | Organização | Objectivos | Actividades | Destinatários | Dinamizadores | Calendarização |
|---|---|--|---|---|---|--------------------------------|
| Agrupamento de Escolas de Loriga | <p>O PAA do AEL, assenta em três linhas de acção principais: 1. Proceder/ Dar continuidade à implementação de processos de avaliação que sustentem tomadas de decisão acertadas; 2. Apostar na qualidade da prestação do serviço educativo como forma de melhorar o sucesso educativo dos alunos, a imagem das escolas do agrupamento e a satisfação e realização profissional dos que trabalham na escola; 3. Procurar a qualidade em cada sala de aula, visando a melhoria das aprendizagens escolares dos alunos, dos índices de sucesso e do abandono escolar. Apresenta os objectivos; e, o PAA propriamente dito, com as Actividade/Temas; os objectivos; as estratégias; os dinamizadores; os destinatários/intervenientes; a calendarização; o orçamento previsto; e, a avaliação/conclusões da actividade.</p> | <p>Tendo presentes estas linhas de acção anteriores, os objectivos principais do PAA, são os seguintes: 1. Melhorar entre 1% e 5% a taxa de sucesso escolar dos alunos relativamente ao ano anterior (atingindo, pelo menos, 80% de taxa de sucesso escolar global) tendo como indicadores de medida as taxas de transição por ano/ciclo calculadas a partir das pautas dos resultados escolares finais do 3.º período; 2. Aumentar entre 1% a 5% a qualidade do sucesso escolar, tendo como indicadores de medida a taxa de alunos com parâmetros de avaliação I/S/B/MB calculadas a partir do Registo de Avaliação de cada aluno (1.º Ciclo) e da taxa de alunos sem qualquer classificação negativa; 3. Reduzir em 50% a taxa de abandono escolar relativamente ao ano anterior (metas de referência: 1% de taxa de abandono escolar no 1.º ciclo; 2% no 2.º ciclo; e, 5% no 3.º ciclo, incluindo o 9.º ano), tendo como indicadores de medida, as taxas de abandono escolar. (a este propósito, apresenta como referência a situação no final do ano lectivo de 2007/2008, a nível do aproveitamento e abandono escolares).</p> | <p>Múltiplas actividades, procurando ir de encontro aos objectivos do PE e do PAA.</p> <p>A título de exemplo, refira-se a actividade da comemoração do dia do Agrupamento, com os seguintes objectivos: mostrar à comunidade o trabalho realizado pelos alunos ao longo do ano; desenvolver o gosto pela música; promover a interacção entre a escola e a comunidade; e, divulgar o trabalho realizado pelos alunos, á comunidade. As estratégias previstas são: exposição dos trabalhos dos alunos, apresentação de várias canções instrumentais e vocais; e, venda de alguns trabalhos realizados. Os dinamizadores são: professora Fernanda Baptista, professora de educação musical, professores de EVT, entre outros. Os destinatários são a comunidade escolar e educativa. Como orçamento é apresentado 70 euros e quanto à Avaliação refere-se o seguinte: “analisar, reflectir e avaliar o seu próprio trabalho, sabendo aceitar e compreender críticas construtivas para melhorar a qualidade do mesmo”.</p> <p>Além disso, o PAA apresenta algumas Visitas de estudo a realizar; e, as actividades de alguns Clubes (Clube das Artes; Clube Musical; e, Clube “Brincar às Ciências”).</p> | <p>Na maior parte das actividades são muito alargados, envolvendo várias actividades toda a comunidade educativa</p> | <p>Consoante as actividades sejam com mais destinatários, assim o número de dinamizadores</p> | <p>Ao longo do ano lectivo</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 18 Plano Anual de Actividades 2008/2009 das Escolas em análise – Quadro Sinóptico

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Plano Anual de Actividades 2008/2009 das Escolas em análise – Quadro Sinóptico

| Item Escola | Organização | Objectivos | Actividades | Destinatários | Dinamizadores | Calendarização |
|---|---|---|--|---|--|-------------------------|
| Agrupamento de Escolas de Seia | O PAA do AES cruza os 10 Objectivos estratégicos do PE, com as Actividades propostas, os seus destinatários, os dinamizadores das mesmas, o orçamento previsto, e a sua calendarização. | 10 objectivos estratégicos, de acordo com o PE | Múltiplas actividades , procurando ir de encontro aos objectivos do PE e do PAA. Todos os outros objectivos estratégicos também são contemplados no PAA. | Na maior parte das actividades são muito alargados , envolvendo várias actividades toda a comunidade educativa | Consoante as actividades sejam com mais destinatários, assim o número de dinamizadores | Ao longo do ano lectivo |
| Escola Evaristo Nogueira | O PAA da EEN como documento em estreita ligação com o PE; recorda os objectivos gerais do PE apresenta os objectivos gerais do PAA; apresenta os organigramas da Escola; e, debruça-se sobre o Tipo de Actividades a implementar, com a calendarização, dinamizadores, objectivos específicos, destinatários, recursos necessários e tipologia. | Objectivos gerais do PAA , procurando responder às linhas orientadoras do PE. | Múltiplas actividades , procurando ir de encontro aos objectivos do PE e do PAA. | Na maior parte das actividades são muito alargados , envolvendo várias actividades toda a comunidade educativa | Consoante as actividades sejam com mais destinatários, assim o número de dinamizadores | Ao longo do ano lectivo |
| Agrupamento de Escolas de Loriga | O PAA do AEL, apresenta as linhas de acção principais em que assenta; apresenta os objectivos do PAA; e, o PAA propriamente dito, onde constam as Actividades/Temas; os objectivos; as estratégias; os dinamizadores; os destinatários/intervenientes; a calendarização; o orçamento previsto; e, a avaliação/conclusões da actividade. | Objectivos estabelecidos de acordo com as suas linhas de acção, apresentando como referência a situação no final do ano lectivo de 2007/2008, a nível do aproveitamento e abandono escolares, procurando melhorar os resultados atingidos. | Múltiplas actividades , procurando ir de encontro aos objectivos do PE e do PAA. | Na maior parte das actividades são muito alargados , envolvendo várias actividades toda a comunidade educativa | Consoante as actividades sejam com mais destinatários, assim o número de dinamizadores | Ao longo do ano lectivo |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 19 Percepção do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Seia sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave

Percepção do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Seia sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave

| Ítem Dirigente | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|---|--|---|---|---|
| <p>Fernando Alberto Maltez Horta, 58 anos, Bacharel em Economia e Formação em Orientação Educativa, com 35 anos de serviço, professor do grupo 230, presentemente Presidente do Agrupamento de Escolas de Seia, tendo já desempenhado cargos a nível dos seguintes serviços: Conselho Directivo (2 anos); Comissão Executiva Instaladora (1 ano); Conselho Executivo (8 anos); Conselho Pedagógico (18 anos); e Coordenador dos directores de turma (10 anos).</p> | <p>Objectivos principais do PE do AES: - conseguir que o maior número possível dos seus alunos tenha sucesso escolar, atingindo as competências que estão definidas em cada ciclo, bem como uma formação pessoal que lhe permita exercer os seus direitos e deveres de cidadão; e, - fazer com que o Agrupamento seja um factor de desenvolvimento cultural do meio em que está inserido.</p> <p>Como tal, preconiza as seguintes soluções: - actuação no sentido de que os professores tenham as melhores condições possíveis para o exercício da sua função; - disponibilização aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou de integração na escola os apoios pedagógicos e sociais que os professores considerem necessários para o sucesso desses alunos; - adaptação do currículo de forma a enriquecer a formação dos alunos; - disponibilização de actividades de ocupação educativa dos tempos livres; e, - realização de actividades dirigidas aos encarregados de educação e à comunidade em geral.</p> | <p>Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários são os alunos, encarregados de educação e comunidade, foi necessário contar com a disponibilidade e empenhamento dos docentes, bem como com a colaboração da comunidade (parcerias várias).</p> <p>Actores internos e externos envolvidos na elaboração / implementação / avaliação do PE: - Elaboração: Conselho executivo, docentes e comunidade; - Implementação: Conselho Executivo, docentes, alunos e comunidade; - Avaliação: Docentes e comunidade.</p> <p>Contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros: - Conselho executivo: dinamiza e apoia a sua implementação; - Docentes: participam na sua aprovação, na implementação das acções e na sua avaliação; - Alunos: participam na sua implementação; - Comunidade: pelos órgãos próprios, aprovam-no e avaliam-no.</p> <p>Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação: O PE é dado a conhecer aos docentes e à comunidade através do correio electrónico, da página do Agrupamento na Internet e de documentos discutidos e aprovados em reuniões dos órgãos de gestão; depois, é implementado na actividade lectiva e não lectiva, no desenvolvimento curricular e na forma de organização interna utilizada; e, a nível da avaliação, estabelecem-se objectivos quantificados que são avaliados no final do ano, com instrumentos afins.</p> <p>Dificuldades e obstáculos de implementação do PE passam, sobretudo, por conseguir a participação da comunidade, nomeadamente dos encarregados de educação sendo que, como forma de superação, se aposta numa maior intervenção social nas famílias e formação dos encarregados de educação em assuntos relacionados com o sistema educativo.</p> | <p>Valor acrescentado do PE para os seus beneficiários: desenvolvimento de capacidades, formação pessoal mais rica e enriquecimento curricular, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.</p> <p>Contributos do PE para o sucesso educativo: se os alunos atingirem as competências que estão definidas em cada ciclo e se tiverem uma consciência cívica dos valores da sociedade, quando saírem do Agrupamento, pode dizer-se que o PE contribuiu para o respectivo sucesso educativo</p> <p>Contributos do PE para o desenvolvimento local: introdução no currículo da realidade local, nas actividades dirigidas à comunidade e nas ofertas educativas disponibilizadas.</p> <p>Em relação a outros PE, não se verificam características novas e distintivas.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

**O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA**

**Anexo 20 Percepção dos dirigentes da Escola Evaristo Nogueira sobre o respectivo PE -
Estrutura e ideias-chave**

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Percepção dos dirigentes da Escola Evaristo Nogueira sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave

| Dirigente / Ítem | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|--|---|--|--|--|
| Direcção Administrativa da EEN: António Eduardo , técnico administrativo e um dos fundadores da escola sendo sócio-gerente da mesma; e, Cláudia Sousa , licenciada em Economia, Mestranda em Ciências de Educação, e um dos membros da direcção administrativa | <p>Objectivos principais do PE da EEN: responder aos Problema(s) da área educativa onde a escola se insere; proporcionar a todo os alunos condições iguais de acesso a um ensino de qualidade, dotando-os de conhecimentos técnico-científicos e formando cidadãos de excelência.</p> <p>Problemas da comunidade: falta de emprego; situação socio-económica; baixas habilitações literárias dos pais; e, localização geográfica de algumas freguesias.</p> <p>Soluções: definição da EEN como uma escola inclusiva, em que o conceito de inclusão não se esgota nas NEE's, mas na de todos os alunos.</p> | <p>Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários são os alunos, foram ouvidos/questionados todos os intervenientes do processo educativo, desde os pais à comunidade, professores, pessoal não docente.</p> <p>Actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE: - Elaboração: toda a comunidade educativa; - Implementação: toda a comunidade educativa; - Avaliação: carece de melhorias.</p> <p>Metodologias e Instrumentos usados: questionário, análise documental, observação, PAA; Projecto curricular de escola, Projecto curricular de turma, e, Plano Educativo Individual.</p> | <p>Valor acrescentado do PE para os seus beneficiários: actividades extracurriculares; projecto de inclusão social para cada aluno; aprendizagem contínua.</p> <p>Contributos do PE para o sucesso educativo: sua abertura e forma de encarar a desigualdade.</p> <p>Contributos do PE para o desenvolvimento local: ligação estreita com a comunidade e com os projectos de desenvolvimento local; parcerias várias.</p> <p>Em relação a outros PE, não se verificam características novas e distintivas.</p> | <p>A directora administrativa Cláudia Sousa referiu que este questionário, para si, foi algo complicado de responder. Inclusive, referiu que, apesar de ter passado pela EEN como aluna, em que revê no PE os valores e a missão/visão de quando foi aluna, e de certa forma sempre ter estado ligada à EEN, algumas questões são um pouco confusas para si por não compreender muito bem as fronteiras entre as perguntas, além do seu papel actual na EEN não ser tanto de natureza pedagógica, mas, sobretudo, económica/financeira.</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL

ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Direcção Pedagógica da EEN: Miguel Ângelo Monteiro Lúcio Gonçalves, 44 anos, Licenciado em História, com 18 anos de serviço, professor do Quadro da Escola do Grupo de História, e Director Pedagógico da EEN; e, João Manuel dos Santos, 50 anos, Licenciado em História, com 20 anos de serviço, professor do Quadro da Escola do grupo de História, e Director Pedagógico da EEN.</p> | <p>Objectivos principais do PE: dar resposta às necessidades da comunidade educativa onde se insere, prestando uma educação com elevados padrões de qualidade e eficiência aos seus alunos, articulando-se sempre que necessário, com a comunidade local; e, formar/educar jovens para a cidadania, dotando-os de competências técnico-científicas, de aptidões, valores e atitudes que permitam o seu desenvolvimento social, cultural e humano.</p> <p>Solução principal: desenvolvimento de um Plano de Actividades virado para a resolução dos problemas locais, respondendo às necessidades dos alunos e das suas famílias.</p> | <p>Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários são os alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade e parceiros, foi necessário trabalho colaborativo de todos (inquéritos a alunos, professores, funcionários, encarregados de educação, comunidade).</p> <p>Actores internos e externos envolvidos na elaboração / implementação / avaliação do PE: Elaboração: alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários; Implementação: escola (professores/funcionários) e parceiros envolvidos; Avaliação: alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários.</p> <p>Contributos e complementaridades dos parceiros: apoio na organização de actividades, formação, e a nível do PAA.</p> <p>Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: Dar a conhecer o PE e a sua implementação através do PAA, envolvendo todos os actores na sua concretização. A nível da avaliação, foram elaborados inquéritos de satisfação, para além do diálogo permanente com todos os intervenientes.</p> <p>Dificuldades e obstáculos de implementação do PE: calendarização das diferentes actividades de forma a envolver todos os parceiros de uma forma activa; e, contributo reduzido de alguns parceiros. Como forma de superação, procura-se melhorar a calendarização das actividades; e, sensibilizar os parceiros para um envolvimento mais activo no desenvolvimento do PE.</p> | <p>Valor acrescentado do PE para os seus beneficiários: desenvolvimento de competências para além das estritamente curriculares, preparando cada vez melhor para a vida activa e para a cidadania.</p> <p>Contributos do PE para o sucesso educativo: um conhecimento profundo de cada aluno e família, assim como uma atenção constante à situação de cada um.</p> <p>Contributos do PE para o desenvolvimento local: identificação com o meio, e num conhecimento mais profundo da realidade sócio/económica, procurando resolver situações problemáticas.</p> <p>Em relação a outros PE, como características novas e distintivas apontam-se a preocupação com a individualidade de cada aluno e a ligação constante na comunidade para a resolução de problemas identificados, assim como a boa relação pedagógica e institucional entre todos os intervenientes na elaboração e concretização do PE.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |
|---|--|--|---|---|

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

**Anexo 21 Percepção dos dirigentes do Agrupamento de Escolas de Loriga sobre o respectivo
PE - Estrutura e ideias-chave**

Percepção dos dirigentes do Agrupamento de Escolas de Loriga sobre o respectivo PE - Estrutura e ideias-chave

| Ítem Dirigente | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|---|---|--|---|---|
| <p>Fernando Alves Pina, 51 anos, Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas – Inglês / Alemão; Pós-graduação em Administração Escolar e Educacional, com 26 anos de serviço, professor titular do respectivo grupo de docência, e Presidente do AE Loriga.</p> | <p>Problemas do meio envolvente: isolamento geográfico e cultural; diminuta implicação dos pais na escola; absentismo; insucesso escolar/educativo; falta de sentido de responsabilidade dos alunos; carência de hábitos de higiene e de cuidados primários de saúde; e, pouca participação dos professores em trabalho cooperativo.</p> <p>Soluções: realização de reuniões/encontros; organização de viagens, feiras e exposições; actividades de promoção da leitura; parcerias e protocolos com outras escolas/instituições.</p> | <p>Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) é toda a comunidade educativa, com especial incidência nos alunos, procedeu-se à realização de um levantamento sectorial de problemas e necessidades da comunidade; à dinamização do processo por parte do conselho executivo; e, ao envolvimento dos professores.</p> <p>Actores internos e externos envolvidos na elaboração/implementação/avaliação do PE: Elaboração e Implementação: professores e encarregados de educação; Avaliação: professores, encarregados de educação, alunos e funcionários.</p> <p>Contributos e complementaridades dos parceiros: recursos humanos e know-how inerente a cada parceiro.</p> <p>Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: acção dos coordenadores de ciclo, que formam uma equipa para o efeito, de acordo com PAA que operacionaliza as directrizes do PE. A nível de avaliação, ela está prevista no PE, designadamente através de inquéritos dirigidos aos elementos da comunidade educativa.</p> <p>Dificuldades e obstáculos de implementação do PE: necessidade de obtenção de recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento de algumas actividades; necessidade de cumprimento de programas escolares, pela pressão e limitação temporal. Como formas de superação, solicita-se ajuda à Câmara Municipal, aos pais/encarregados de educação, aos Bombeiros e outras instituições; e, procede-se à gestão dos programas pelos professores, em função do conhecimento prévio das actividades a realizar.</p> | <p>Valor acrescentado do PE para os seus beneficiários: melhoria do ambiente escolar e da participação dos pais na escola.</p> <p>Contributos do PE para o sucesso educativo: oferta de condições de estudo aos alunos; informação mais célere aos encarregados de educação; envolvimento dos pais na organização de actividades; reflexões e reuniões entre professores dos diferentes ciclos; incentivos à melhoria da higiene e alimentação; e, clubes.</p> <p>Contributos do PE para o desenvolvimento local: abertura da escola à comunidade e à formação em horário pós-lectivo; envolvimento da escola com a comunidade; e, acesso aos meios disponíveis na escola.</p> <p>Características novas e distintivas do PE em relação a outros PE/estratégias: contacto de proximidade, numa realidade muito específica; e uma metodologia participativa, com um carácter activo e envolvente.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |
| <p>Maria Filomena Velho Correia Cabral, 48 anos, Licenciada em Educação de Infância, com 27 anos de serviço, professora do Quadro de Escola, e Vice-Presidente do AE de Loriga</p> | <p>Objectivos do PE: Diminuir o isolamento provocado pela grande dispersão geográfica das freguesias; Combater o abandono e a exclusão escolar; Assegurar a articulação entre ciclos; Garantir em todos os ciclos o desenvolvimento do exercício de cidadania; Desenvolver a organização dos apoios educativos às crianças e aos jovens com Necessidades Educativas Especiais; Estimular a universalização das actividades de orientação escolar e vocacional no 3º Ciclo do Ensino Básico; Incentivar novas formas de parcerias educativas com pais e comunidade educativa; e, Reforçar a</p> | <p>Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são, essencialmente, os alunos mas também toda a comunidade local, procedeu-se a uma reflexão acerca da realidade local; e a inquéritos passados à comunidade educativa (pais, professores, alunos, funcionários da escola).</p> <p>Actores internos e externos envolvidos na elaboração / implementação / avaliação do PE: Elaboração: essencialmente os actores internos e o conselho executivo; Implementação: alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, e órgão de gestão; e, Avaliação: comunidade escolar - professores, alunos, funcionários, pais, etc..</p> <p>Contributos e complementaridades dos parceiros, situam-se,</p> | <p>Valor acrescentado do PE para os seus beneficiários: envolvimento significativo de toda a comunidade escolar e educativa</p> <p>Contributos do PE para o sucesso educativo: mudanças de atitude; comportamentos proactivos; maior responsabilização; mais envolvimento; mais parcerias; mais sucesso.</p> <p>Contributos do PE para o desenvolvimento local: concepção de parcerias como mais-valia.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL

ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | <p>cooperação com as autarquias e com toda a comunidade educativa e local.</p> <p>Soluções: Disponibilização de uma psicóloga para fazer acompanhamento e orientação vocacional e psicológica, e de 2 Enfermeiras para fazerem acompanhamento e prevenção de situações relativas à adolescência, aos consumos, aos hábitos de higiene e de saúde alimentar; Existência de Aulas de Apoio Pedagógico; existência de vários Clubes (artes, saúde, desporto, ambiente, etc.); implementação de vários projectos: Programa de Educação para a Saúde; Plano Acção para a Matemática; Plano Nacional da Leitura; Educação Ambiental; Realização de Visitas de Estudo e de Palestras; Contacto com escritores; Semana da Leitura; Feira do livro; Hora do conto; Organização de eventos (Dia do Agrupamento, Festa de Natal, Desfile de Carnaval); Parcerias; entre outras.</p> | <p>sobretudo, no envolvimento e acompanhamento de alunos.</p> <p>Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: elaboração de inquéritos, relatórios, exposições, análises feitas pelos coordenadores de ciclo e departamento no conselho pedagógico, nas reuniões de departamento e de directores de turma, entre outras. A avaliação é feita sistematicamente por directores de turma, departamentos, conselho pedagógico, assembleia de escola, alunos (auto-avaliação), etc.</p> <p>Dificuldades e obstáculos de implementação do PE: constrangimentos económicos, com um orçamento da escola muito restrito e com muitas carências a nível de alunos (cerca de 75% são subsidiados). Como formas de superação dessas dificuldades, organizam-se actividades para colmatar algumas lacunas (venda de rifas e de objectos feitos pelos alunos); solicitam-se apoios às juntas de freguesia, à Câmara Municipal de Seia, entre outros.</p> | <p>Como características novas e distintivas do PE em relação a outros PE/estratégias considera-se que, sendo o PE o retrato vivo da realidade local e educativa, ele é diferenciador e uno em cada escola.</p> | |
| <p>Maria Helena Palas Moura Romano Gonçalves, 43 anos, Licenciada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 21 anos de serviço, professora e Vice-Presidente do AE de Loriga,</p> | <p>Problemas: Isolamento geográfico das localidades pertencentes ao agrupamento de escolas e respectivas escolas e professores; Falta de cuidados de higiene; Reduzida intervenção dos pais e encarregados de educação na vida escolar; e, Fracas expectativas dos alunos relativamente à escola.</p> <p>Soluções: Organização de encontros entre os vários parceiros, actividades de leitura, visitas de estudo; elaboração de protocolos com outras escolas e instituições, como o Centro de Saúde; estabelecimento de parcerias com os bombeiros, entre outros.</p> | <p>Para a construção do PE, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) é toda a comunidade educativa, centrada no apoio aos alunos, elaboraram-se inquéritos para o conhecimento das necessidades locais.</p> <p>Actores internos e externos envolvidos na elaboração / implementação / avaliação do PE: Elaboração: o pessoal docente e os encarregados de educação; Implementação: professores e alunos; Avaliação: toda a comunidade educativa: pais, encarregados de educação, alunos, professores e auxiliares de acção educativa.</p> <p>Contributos e complementaridades prestados pelos diferentes parceiros: de acordo com as suas capacidades e recursos.</p> <p>Metodologias e instrumentos de elaboração, implementação e avaliação do PE: O PE tem a sua concretização e operacionalização no PAA, com os coordenadores de ciclo a organizar e os professores da turma a executar as actividades com os alunos e outros envolvidos. A nível da avaliação, o PE prevê a sua própria avaliação com inquéritos a toda a comunidade envolvida.</p> <p>Dificuldades e obstáculos de implementação do PE: dificuldades materiais e monetárias para algumas actividades; e, necessidade de cumprir os programas de cada disciplina. Como formas de superação, solicita-se ajuda à Câmara Municipal de Seia, às Juntas de Freguesia, aos pais e encarregados de educação e outras instituições. Os professores, por sua vez, gerem o programam de cada disciplina, de acordo com as actividades previstas no PAA.</p> | <p>Valor acrescentado do PE para os seus beneficiários: maior envolvimento dos pais na escola, participando em muitas das actividades nela desenvolvidas.</p> <p>Contributos do PE para o sucesso educativo: um maior trabalho de equipa entre os professores do agrupamento; um envolvimento maior dos pais e encarregados de educação; mais informação de cursos a seguir; contributos dos vários clubes existentes na escola; mais e melhores cuidados de higiene, entre outros.</p> <p>Contributos do PE para o desenvolvimento local: maior participação de todos na escola, em actividades do PAA; crescente envolvimento da(s) escola(s) com a comunidade e da comunidade com a escola; e, resultados da cedência de instalações da escola e dos seus meios a outras instituições.</p> <p>Como características novas e distintivas do PE em relação a outros PE/estratégias: relações quase familiares que a Escola estabelece entre os diferentes actores, fomentando relações de proximidade e de intercooperação.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Anexo 22 Percepção dos dirigentes das Escolas em análise sobre o respectivo PE - Quadro Sinóptico

Percepção dos dirigentes das Escolas em análise sobre o respectivo PE - Quadro Sinóptico

| Escola Dirigentes | Ítem Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objetivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|---|--|---|--|--|
| <p>Agrupamento de Escolas de Seia Fernando Alberto Maltez Horta, Presidente do Conselho Executivo do AES.</p> | <p>Objetivos: conseguir o sucesso escolar dos alunos; e, contribuir para o desenvolvimento cultural do meio envolvente. Soluções: desempenho dos professores; inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem; adaptação do currículo; ocupação dos tempos livres; e, acções para os enc. ed. e comunidade.</p> | <p>Actores internos e externos envolvidos no PE: Elaboração: Conselho Executivo, docentes e comunidade; Implementação: Conselho Executivo, docentes, alunos, e comunidade; Avaliação: Docentes e comunidade. Dificuldades e obstáculos: conseguir a participação da comunidade, nomeadamente, dos enc. ed.; como forma de superação, aposta-se numa maior intervenção social na família.</p> | <p>Valor acrescentado do PE: desenvolv. pessoal e social Contributos para o sucesso educativo: se...então... Contributos para o desenvolvimento local: a realidade local no currículo. Caract. novas e distintas</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |
| <p>Escola Evaristo Nogueira Direcção Administrativa da (António Eduardo, e, Cláudia Sousa); e Direcção Pedagógica (Miguel Ângelo Gonçalves, e, João Manuel dos Santos)</p> | <p>Objetivos: responder aos Problema(s) da área educativa onde a escola se insere; proporcionar a todo os alunos condições iguais de acesso a um ensino de qualidade, dotando-os de competências técnico-científicos e boa formação cívica. Soluções: definição de uma escola inclusiva, em que o conceito de inclusão não se esgota nas NEE, mas em todos os alunos; e, um PAA de resolução dos problemas locais, respondendo às necessidades dos alunos e das suas famílias.</p> | <p>Actores internos e externos envolvidos no PE: Elaboração: toda a comunidade educativa; Implementação: toda a comunidade educativa; Avaliação: alunos, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, parceiros, professores e funcionários (carece de melhorias). Dificuldades e obstáculos: calendarização das diferentes actividades; e, contributo reduzido de alguns parceiros. Como forma de superação, procura-se melhorar a calendarização das actividades; e, sensibilizar os parceiros para um envolvimento mais activo no desenvolvimento do PE.</p> | <p>Valor acrescentado do PE: actividades extracurriculares. Contributos para o sucesso educativo: luta pela inclusão. Contributos para o desenvolvimento local: ligação estreita com a comunidade (parcerias). Características novas e distintas</p> | <p>A directora administrativa Cláudia Sousa referiu que foi algo difícil de responder (experiência económica / financeira).</p> |
| <p>Agrupamento de Escolas de Loriga Fernando Alves Pina, Presidente do Conselho Executivo do AEL; e, Maria Filomena Cabral, e Maria Helena Moura Romano, Vice-Presidentes do AEL</p> | <p>Objetivos: Diminuir o isolamento; Combater o abandono e a exclusão escolar; Assegurar a articulação entre ciclos; Incentivar novas formas de parcerias educativas com pais e comunidade educativa; e, Reforçar a cooperação com as autarquias e com toda a comunidade. Soluções: realização de reuniões/encontros; organização de viagens, feiras e exposições; organização de encontros entre parceiros; clubes; actividades de leitura; protocolos com outras escolas e instituições; estabelecimento de parcerias; entre outras.</p> | <p>Actores internos e externos envolvidos no PE: Elaboração: essencialmente, os actores internos e o conselho executivo; Implementação: alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, e órgão de gestão; e, Avaliação: comunidade escolar - professores, alunos, funcionários, pais. Dificuldades e obstáculos: necessidade de obtenção de recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento de algumas actividades; necessidade de cumprimento de programas escolares, pela pressão e limitação temporal. Como formas de superação, solicita-se ajuda à Câmara Municipal, aos pais/encarregados de educação, e a algumas instituições; e, faz-se a gestão dos programas pelos professores, segundo o PAA.</p> | <p>Valor acrescentado do PE: Maior envolvimento da comunidade escolar/educativa Contributos para o sucesso educativo: melhores condições de aprendizagem. Contributos do PE para o desenvolvimento local: grande abertura da escola à comunidade (parcerias). Características novas e distintas.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

**Anexo 23 Percepção do principal implementador de uma prática relevante do Agrupamento
de Escolas de Seia
Programa de Educação para a Saúde - Estrutura e ideias-chave**

**Percepção do principal implementador de uma prática relevante do Agrupamento de Escolas de Seia
Programa de Educação para a Saúde - Estrutura e ideias-chave**

| <p align="center">Ítem</p> <p>Coordenador</p> | <p align="center">Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objectivos, estratégias/soluções)</p> | <p align="center">Agentes ou stakeholders envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes)</p> | <p align="center">Resultados (Adequabilidade, Empowerment, Utilidade, Inovação)</p> | <p align="center">Observações Comentários</p> |
|--|--|---|---|---|
| <p>Manuela Pereira, 37 anos, Licenciada em Biologia/Geologia, com 15 anos de serviço, professora do Quadro de Escola no respectivo grupo de docência, e coordenadora do Programa de Educação para a Saúde (PES) do AES.</p> | <p>Objectivo principal: Promover a saúde e a segurança em contexto escolar, nos domínios da sexualidade, consumos, alimentação e actividade física.</p> <p>Parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação que define que uma Escola Promotora de Saúde é aquela que inclui a educação para a saúde no currículo e possui actividades de saúde escolar e que tem como principais beneficiários e destinatários, os alunos (mas também os pais e encarregados de educação e os professores).</p> <p>Esta Prática implica cinco grandes dimensões: organizacional, curricular, psicossocial, ecológica, e comunitária, com algumas acções afins: Gabinete do Aluno, com técnicos especializados (assistente social, professores, duas enfermeiras, entre outros); Assembleia de Delegados (de turma); Apoio sócio-educativo; e, Apoio sócio-familiar.</p> | <p>Actores internos e/ou externos comprometidos na elaboração, implementação, e avaliação do PES: Elaboração: Internos: Equipa do PES; directores de turma; associação de pais; SPO; Ensino Especial; Clube de Jornalismo; Projecto Tecnológico Educativo, em ligação com a Biblioteca Escolar; os vários ciclos de ensino; Professores das Áreas Curriculares Não Disciplinares; e, Projecto Promoção de Metodologias de Diferenciação Pedagógica; Externos: Centro de Saúde de Seia (parceiro natural); CPCJ; Equipa do Rendimento Social de Inserção (RSI); Instituto da Droga e Toxicoddependência (IDT); IEFP; Câmara Municipal de Seia; Comissão Nacional de Luta contra a Sida; outros agrupamentos de escola, entre outros; Implementação: Os mesmos anteriores, dependendo das actividades realizadas; e, Avaliação: envolvimento de grande parte dos actores anteriores, através de reuniões formais, mais ou menos alargadas, consoante as actividades (actas, algumas grelhas afins, inquéritos de satisfação, relatórios padronizado, etc.). Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: disponibilização, sobretudo, de recursos humanos e materiais.</p> <p>Dificuldades e obstáculos: articulação entre os diferentes actores educativos; resistência à mudança e à inovação por parte de alguns professores e do SPO; comunicação entre coordenadores, alguns directores de turma e outros professores; por problemáticas de famílias desestruturadas; entre outras. Como formas de superação de algumas dessas dificuldades, procedeu-se à elaboração de documentos escritos para transmitir informações; e à criação de grupos de trabalho para articulação dos serviços de apoio sócio-educativo.</p> | <p>Valor acrescentado da prática: diminuição do absentismo escolar; maior aproximação de pais em relação à escola; melhoria ao nível das expectativas de famílias desestruturadas em relação à escola; entre outras.</p> <p>Contributos da prática para o sucesso educativo: redução do número de negativas de alguns alunos; alteração de alguns comportamentos alimentares e outros. Contributos da prática para o desenvolvimento local: implícitos (se...então...) Outros resultados positivos: articulação entre diversos agentes, em várias dimensões, implicando um trabalho em rede/cooperativo.</p> <p>Características novas e distintivas: uma assistente social em contexto escolar; o Gabinete de apoio ao Aluno; a contextualização/sistematização dos casos; e, envolvimento num projecto de carácter nacional.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

Anexo 24 Percepção do principal implementador de uma prática relevante da Escola
Evaristo Nogueira
Serviço de Psicologia e Orientação – Estrutura e Ideias-chave

**Percepção do principal implementador de uma prática relevante da Escola Evaristo Nogueira
Serviço de Psicologia e Orientação - Estrutura e ideias-chave**

| Ítem Coordenador | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objetivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|---|--|--|--|---|
| <p>Paula Alexandra Figueiredo Simões, 38 anos, licenciada em Psicologia – Avaliação Psicológica e Reabilitação, com 12 anos de serviço, psicóloga escolar do Quadro de Escola, e coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da EEN</p> | <p>Objectivo principal: Actuar em três grandes âmbitos de Intervenção: a) Avaliação Psicopedagógica e intervenção em alunos com Necessidades Educativas Especiais (avaliam-se as necessidades dos alunos sinalizados e dá-se-lhes o devido encaminhamento); b) Orientação Escolar e Profissional (realizam-se sessões de informação/orientação dos alunos centradas, sobretudo, nos percursos curriculares, tanto gerais como particulares); e, c) Desenvolvimento de competências pessoais e sociais (realizam-se acções, tanto para alunos, como para pais, como para professores, seja com um carácter mais formal e sistemático, seja com um carácter mais informal e pontual).</p> | <p>Actores internos e/ou externos comprometidos na elaboração, implementação, e avaliação desta prática: Elaboração: Internos: Psicóloga; Direcção Administrativa e Direcção Pedagógica da Escola; Professora do Ensino Especial; Coordenador dos Directores de Turma; Directores de Turma; Professores em geral; e, Dona Clara do Economato da escola na prestação de várias ajudas aos miúdos, inclusive, de ordem alimentar e de roupa; e, Externos: Centro de Saúde de Seia; Grupo Aprender em Festa, de Gouveia; CPCJ; Assistente Social da Câmara Municipal de Seia; Agrupamento de Escolas de São Romão (1.º Ciclo); o Grupo de Intervenção na Problemática do Alcoolismo (GIPA); o Núcleo Executivo do centro local de Acção Social do concelho de Seia; IEFPP, Casa de Santa Isabel; entre outros; Implementação: os mesmos que os anteriores; e, Avaliação: envolvimento de grande parte dos actores anteriores, apesar de, num modo geral, com um carácter muito pontual e pouco formal, e mais internamente, através de alguns questionários; partilha de informação e de estratégias; e relatórios periódicos das actividades realizadas. Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: disponibilização de recursos humanos e de recursos materiais Dificuldades e obstáculos: falta de tempo para implementar as actividades com mais sequência e consistência; a necessidade de mais técnicos das áreas sociais; e, uma turma de percursos curriculares alternativos com dificuldades de integração de alguns miúdos, sobretudo, de etnia cigana. Como formas de superação: envolvimento dos parceiros, envolvimento dos professores, e trabalho em grupo (turma e grupos mais específicos).</p> | <p>Valor acrescentado desta prática: desenvolvimento pessoal e integração social dos alunos; contributo para o sucesso educativo de alguns alunos; orientações dadas aos professores; e, contributos para a mudança de alguns comportamentos. Contributos desta prática para o sucesso educativo: desenvolvimento de competências pessoais e sociais; crescente integração escolar e social dos alunos; crescimento dos alunos nas suas várias dimensões; e, passagem de ano. Contributos desta prática para o desenvolvimento local: benefícios da preparação e sucesso escolares; da formação que está a ser ministrada aos pais; e do apoio dado a pais e a crianças. Características novas e distintivas desta prática: a intervenção pessoal e social da EEN.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

**Anexo 25 Percepção do principal implementador de uma prática relevante do Agrupamento
de Escolas de Loriga
Serviço de Coordenação das Actividades do Agrupamento - Estrutura e ideias-chave**

**Percepção do principal implmentador de uma prática relevante do Agrupamento de Escolas de Loriga
Serviço de Coordenação das Actividades do Agrupamento - Estrutura e ideias-chave**

| Ítem Coordenador | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objetivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|---|---|--|--|---|
| <p>Maria de Jesus Lourenço Dias, 40 anos, bacharel em Engenharia Química e Licenciada em Animação Sócio-cultural, com 15 anos de serviço, professora do Quadro de Escola, e coordenadora das Actividades do Agrupamento de Escolas de Loriga</p> | <p>Objectivos principais: coordenar as actividades de ciclos, procurando rentabilizar recursos humanos e materiais. O Serviço de coordenação das actividades do Agrupamento de Escolas de Loriga, envolve uma Equipa de 4 professores (1 do pré-escolar; 1 do 1.º Ciclo; 1 do 2.º Ciclo; e, 1 do 3.º Ciclo) e 1 aluno do 8.º Ano, cujos beneficiários e destinatários (público-alvo) são toda a comunidade educativa (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, parceiros, comunidade em geral) Esta prática diz respeito à coordenação das actividades do agrupamento, tanto entre os vários ciclos, como na sua relação com a comunidade envolvente (alguns exemplos de actividades realizadas: Dia Mundial da Música; Festa de Natal; Desfile de Carnaval; Festa de Encerramento das actividades lectivas; entre outras).</p> | <p>Actores internos e/ou externos comprometidos na elaboração, implementação, e avaliação desta prática: Elaboração: professores; alunos; e, auxiliares de acção educativa; Implementação: os mesmos que os anteriores; e diferentes parceiros; e, Avaliação: professores e, pontualmente, também os alunos. Quanto a formas de avaliação, foi elaborada uma acta das actividades pela coordenadora e professores envolvidos e apresentada em conselho pedagógico, e, por vezes, também se procura auscultar o feedback dos alunos. Contributos e complementaridades dados pelos diferentes parceiros: Câmara Municipal: transportes e recursos humanos para actividades de animação; Juntas de freguesia: transportes e apoio monetário; Paróquia de Loriga: apoio monetário, espaços, e recursos humanos; Banda de Loriga: participação com recursos humanos e disponibilização de som; Bombeiros de Loriga: acções de sensibilização; Centro de Saúde: palestras sobre Higiene, sexualidade, entre outras; Comércio local: divulgação de actividades, apoios em géneros e, por vezes, monetário; Escolas profissionais de Seia, Gouveia e Trancoso: recursos humanos para actividades pontuais e divulgação das suas ofertas e das actividades. Dificuldades e obstáculos de implementação: falta de dinheiro para a realização de algumas actividades; distância geográfica das populações entre si, em zonas com dificuldades de acessos; e, falta de motivação para participarem nas actividades propostas, da parte de alguns alunos e de alguns professores. Como formas de superação: as parcerias existentes com os órgãos de poder autárquico; o contributo monetário de alguns pais e auxiliares de acção educativa em algumas actividades; a procura de estratégias para arranjar algum dinheiro para visitas de estudo ou outras actividades; entre outras. Para a segunda grande ordem de dificuldades, procura-se uma intensificação da relação entre os directores de turma e os alunos, situação que está muito dependente dos mesmos.</p> | <p>Valor acrescentado desta prática: envolvimento dos alunos; motivação dos alunos; e, proporcionar acesso a oportunidades aos alunos. Contributos da prática para o sucesso educativo: aumento da auto-estima dos alunos pelo seu envolvimento nas actividades; desenvolvimento da criatividade e do sentido crítico dos alunos; e, abertura de horizontes, nalguns casos, a nível vocacional ou profissional. Contributos da prática para o desenvolvimento local: o facto de algumas das actividades realizadas serem uma autêntica “festa” para a comunidade toda, o que leva a criação de laços de mais cooperação e interacção entre as pessoasas. Características novas e distintivas desta prática: o papel da escola como principal mobilizador de várias actividades no meio envolvente.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

**Anexo 26 Percepção dos implementadores de práticas relevantes das escolas em análise -
Quadro Sinóptico**

O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA COMO POTENCIAL INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO SOCIAL
ESTUDOS DE CASO DE TRÊS ESCOLAS DO CONCELHO DE SEIA

Percepção dos implementadores de práticas relevantes das escolas em análise - Quadro Sinóptico

| Escola e Coordenador | Práticas subjacentes ao PE e sua caracterização (problemas; objetivos, estratégias/soluções) | Agentes ou <i>stakeholders</i> envolvidos (actores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação das Práticas subjacentes) | Resultados (Adequabilidade, <i>Empowerment</i> , Utilidade, Inovação) | Observações Comentários |
|--|---|--|--|---|
| <p>Agrupamento de Escolas de Seia Manuela Pereira, coordenadora do Programa de Educação para a Saúde (PES)</p> | <p>Objectivo principal: Promover a saúde e a segurança em contexto escolar (parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação) Esta Prática implica cinco grandes dimensões: organizacional, curricular, psicossocial, ecológica, e comunitária.</p> | <p>Múltiplos Actores internos e/ou externos (elaboração, implementação, e avaliação) Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: recursos humanos e materiais. Dificuldades e obstáculos: articulação; resistência à mudança e à inovação por parte de alguns; comunicação; algumas problemáticas. Formas de superação: comunicação articulação</p> | <p>Valor acrescentado: diminuição do absentismo escolar; maior aproximação de pais Contributos para o sucesso educativo: redução do número de negativas de alunos; alteração de alguns comportamentos. Contributos para o desenvolvimento local: implícitos (se...então...); Características novas e distintivas: Gabinete de Apoio ao Aluno; projecto nacional.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |
| <p>Escola Evaristo Nogueira Paula Alexandra Figueiredo Simões, coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)</p> | <p>Objectivo principal: Actuar em três grandes âmbitos de Intervenção: a) Avaliação Psicopedagógica e intervenção em alunos com Necessidades Educativas Especiais; b) Orientação Escolar e Profissional; e, c) Desenvolvimento de competências pessoais e sociais.</p> | <p>Múltiplos Actores internos e/ou externos (elaboração, implementação, e avaliação) Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: recursos humanos e materiais. Dificuldades e obstáculos: falta de tempo; falta de mais técnicos; uma turma de PCA. Formas de superação: envolvimento dos parceiros, dos professores, e trabalho em grupo.</p> | <p>Valor acrescentado: desenvolvimento pessoal e integração social dos alunos; etc. Contributos para o sucesso educativo: desenvolvimento de competências pessoais e sociais; crescente integração escolar e social. Contributos para o desenvolvimento local: Apoios vários aos pais e apoios aos alunos Características novas e distintivas: a intervenção pessoal e social da EEN.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |
| <p>Agrupamento de Escolas de Loriga Maria de Jesus Lourenço Dias, coordenadora das Actividades do Agrupamento</p> | <p>Objectivos principais: coordenar as actividades de ciclos, procurando rentabilizar recursos humanos e materiais. Esta prática diz respeito à coordenação das actividades do agrupamento, tanto entre os vários ciclos, como na sua relação com a comunidade envolvente.</p> | <p>Múltiplos Actores internos e/ou externos (elaboração, implementação, e avaliação) Contributos e complementaridades dados pelos parceiros: recursos humanos e materiais. Dificuldades e obstáculos: falta de dinheiro; distância geográfica; e, falta de motivação Formas de superação: as parcerias existentes; o apoio de alguns pais e funcionários, etc.</p> | <p>Valor acrescentado: envolvimento dos alunos; motivação dos alunos; e acesso a oportunidades. Contributos para o sucesso educativo: aumento da auto-estima; criatividade; sentido crítico dos alunos; e, abertura de horizontes. Contributos para o desenvolvimento local: mais cooperação e interacção entre as pessoas. Características novas e distintivas: o papel da escola como principal mobilizador do meio.</p> | <p>Não se acrescentaram quaisquer observações e/ou comentários.</p> |