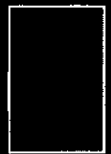


INOVAÇÃO

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR



INOVAÇÃO
VOL. 8, N° 1 E 2
1995



**A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
REFLEXÕES EM CONFRONTO**

(Mesa Redonda)

BERTA MACEDO (Mod.)

**AUTONOMIA DA ESCOLA E PROFISSIONALIZAÇÃO DA
DIRECÇÃO ESCOLAR**

MANUEL ÁLVAREZ

**DESENVOLVIMENTO DO NOVO MODELO DE
ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS:
DESVIOS E APROFUNDAMENTOS**

PEDRO D'OREY DA CUNHA

**EXPERIÊNCIA DA REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO
ESCOLAR EM TRÊS CONTEXTOS**

MARIA ISABEL LOPES DA SILVA E MARIA NORBERTA FALCÃO

**CONTINUIDADES E RUPTURAS NA EXPERIMENTAÇÃO
DO NOVO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

MARIA NORBERTA FALCÃO, NATIVIDADE NEVES E TERESA ALMEIDA

**QUE FAZER COM ESTA "REFORMA"?
NOTAS À MARGEM DE UM RELATÓRIO**

NATÉRCIO G. AFONSO

**O ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL NUMA ESCOLA
SECUNDÁRIA: ESTRUTURAS, PRÁTICAS E PARADOXOS**

IVO DOMINGUES, LEONOR TORRES e VÍRGÍNIO SÁ

PARTENARIADO LOCAL E MUDANÇA EDUCATIVA

MARIA BEATRIZ BETTENCOURT CANÁRIO

**A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO NA
ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA**

ANA ISABEL MADEIRA

**FUNDAMENTOS ORGANIZACIONAIS DO
PROJECTO EDUCATIVO**

HENRIQUE FERREIRA

RECENSÕES

INOVAÇÃO

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL
OFERTA

INOVAÇÃO, VOL. 8, Nº 1 E 2, 1995

REVISTA DO INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Serviços de Documentação	
E. S. E.	
N.º	366
Class.	C - Educação

ÍNDICE

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR REFLEXÕES EM CONFRONTO (Mesa Redonda) <i>BERTA MACEDO (Mod.)</i>	7
AUTONOMIA DA ESCOLA E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DIRECÇÃO ESCOLAR <i>MANUEL ÁLVAREZ</i>	41
DESENVOLVIMENTO DO NOVO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS: DESVIOS E APROFUNDAMENTOS <i>PEDRO D'OREY DA CUNHA</i>	57
EXPERIÊNCIA DA REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM TRÊS CONTEXTOS <i>MARIA ISABEL LOPES DA SILVA E MARIA NORBERTA FALCÃO</i>	71
CONTINUIDADES E RUPTURAS NA EXPERIMENTAÇÃO DO NOVO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR <i>MARIA NORBERTA FALCÃO, NATIVIDADE NEVES E TERESA ALMEIDA</i>	89
QUE FAZER COM ESTA "REFORMA"? NOTAS À MARGEM DE UM RELATÓRIO <i>NATÉRCIO G. AFONSO</i>	105
O ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA: ESTRUTURAS, PRÁTICAS E PARADOXOS <i>IVO DOMINGUES, LEONOR TORRES E VIRGÍNIO SÁ</i>	123
PARTENARIADO LOCAL E MUDANÇA EDUCATIVA <i>MARIA BEATRIZ BETTENCOURT CANÁRIO</i>	151
A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA <i>ANA ISABEL MADEIRA</i>	167
FUNDAMENTOS ORGANIZACIONAIS DO PROJECTO EDUCATIVO <i>HENRIQUE FERREIRA</i>	191
RECENSÕES	207

DIRECTOR

Bártolo Paiva Campos

DIRECTOR-ADJUNTO

Natércio Afonso

EDITORES

Gertrudes Amaro, José Borges Palma,
Maria João Amante, Natércio Afonso

CONSELHO EDITORIAL

Adalberto Dias de Carvalho, Adelina Lopes da Silva, Agostinho Ribeiro,
Albano Estrela, Ana Benavente, Ana Maria Morais, António Cachapuz, António Candeias,
António Joaquim Esteves, António Nóvoa, António Simões, António Sousa Fernandes,
Áurea Adão, Brigitte Detry, Cândido Varela de Freitas, David Rodrigues,
Eurico Lemos Pires, Fortunato Queirós, Inês Sim-Sim, Isabel Alarcão, João Formosinho,
João Pedro da Ponte, João Viegas Fernandes, Joaquim Bairrão, Joaquim Coimbra,
Jorge Arroeteia, Jorge Bento, José Alberto Correia, José Carlos Abrantes,
José Ribeiro Dias, José Tavares, L. Joyce Moniz, Licínio Lima, Lisete Barbosa,
Lucília Salgado, Luísa Morgado, Luísa Veiga, Manuel Patrício, Manuel Sequeira,
Margarida Fernandes, Maria Céu Roldão, Maria Dores Formosinho,
Maria Emília Brederode dos Santos, Maria Emília Costa, Maria Fátima Sequeira,
Maria Isabel Lopes da Silva, Maria Jesus Lima, Maria Odete Valente,
Maria Teresa Estrela, Ramiro Marques, Raul Iturra,
Rogério Fernandes, Rui Canário, Valter Lemos

SECRETARIADO DE REDACÇÃO

Maria Júlia Pesão

MAQUETAGEM

Cesaltina Silva

CAPA

Esc. Sec. Maria Amália
(Foto: José Mendes)

MONTAGEM E IMPRESSÃO

Fernandes e Terceiro

PERIODICIDADE

Quadrimestral

TIRAGEM

1700 exemplares

DEPÓSITO LEGAL n.º

ISSN 0871 2221

PRÓPRIEDADE E EDIÇÃO

Instituto de Inovação Educacional
Ministério da Educação
R. Artilharia Um, 105 — 1070 Lisboa

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não
reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Instituto de Inovação Educacional
ou do Ministério da Educação



FUNDAMENTOS ORGANIZACIONAIS DO PROJECTO EDUCATIVO

HENRIQUE FERREIRA

Escola Superior de Educação de Bragança

O autor propõe um conjunto de reflexões sobre a fundamentação e a organização do projecto educativo de escola. Aborda a fundamentação a partir dos pontos de vista político-normativo, administrativo-organizacional e pedagógico, para concluir por duas formas organizativas dominantes: o projecto educativo curricular e o projecto educativo de projecto, ao mesmo tempo que propõe um modelo étápico da formulação e implementação de cada uma daquelas formas.

Teoria do Projecto Educativo

O conceito de Projecto Educativo

A tentativa de constituição (provisória e revisível, como toda a produção científica) do conceito de Projecto Educativo recomenda a análise da sua implicação em três pontos de vista (Costa, 1991): político-normativo, administrativo-organizacional e pedagógico.

Do ponto de vista político-normativo, a expressão Projecto Educativo foi consagrada como estratégia de construção da autonomia da Escola, no quadro da administração educativa portuguesa pós- Decreto-Lei 3/87⁽¹⁾:

«A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere»⁽²⁾.

Se o projecto educativo é estratégia de incremento da autonomia da Escola, a sua construção de forma participada remete para um conceito de Escola Aberta à comunidade que, perante um ideal de democracia pluralista e de escola que procura, através de estratégias diversificadas, promover os sucessos escolar e educativo de todos os alunos, se chama Escola Comunidade Educativa. Este conceito de Escola, marcado por uma ideologia pedagógica igualitária⁽³⁾ caracteriza-se pela possibilidade-dever de os beneficiários centrais da educação escolar (alunos e pais) poderem alargar o seu anterior estatuto de meros utilizadores e beneficiários dos serviços da escola ao de membros e clientes⁽⁴⁾ para assim poderem determinar, em parceria com os professores e os funcionários, a natureza e conteúdo das actividades escolares.

Ora, esta possibilidade a que chamámos dever exige que a escola se possa adaptar às exigências dos seus «novos» membros e clientes, isto é, exige que ela possa ser considerada uma

organização educativa com capacidade administrativa para estabelecer objectivos e estratégias para a realização daqueles. Ou seja, obriga a dotar a escola de capacidade de decisão administrativa nos domínios curricular, pedagógico, da orientação escolar, da assistência escolar e financeiro.

Por isso, sendo a Escola Comunidade Educativa uma escola com alguma autonomia administrativa, opõe-se à Escola Serviço Local do Estado já que nesta, todos os objectivos são decididos ou pelo poder político ou pela administração educativa central, limitando-se os actores escolares à execução das políticas e programas decididos a este nível de administração. É um tipo de Escola que confere uma aparente liberdade pedagógica aos professores, através da perversão do seu isolamento resultante da compartimentalização do currículo em disciplinas, criando assim uma dinâmica desagregadora das pessoas (Barroso, 1992; Formosinho, 1987). Ao contrário, a ECE é agregadora das pessoas, pela imperiosidade do trabalho em equipa.

A Escola Comunidade Educativa é assim caracterizada por uma certa margem de liberdade de decisão, em domínios específicos, para poder adaptar-se às necessidades educativas dos seus «clientes e membros» e para integrar, potenciar e desenvolver as actividades escolares em função das vivências, culturas e actividades da comunidade em que a Escola se insere. Tais domínios de decisão específica da Escola deverão abranger componentes curriculares, de orientação pedagógica e de assistência escolar, de gestão do tempo e do espaço, de produção e gestão de recursos próprios e da capacidade de regulamentação destas áreas de intervenção na Escola.

Uma escola deste tipo precisa de um Projecto Educativo para se orientar nas suas actividades, pois a complexidade das escolas enquanto organizações, provocaria enorme dispersão (se não anarquia) de actividades e objectivos, sendo então impossível controlar a sua qualidade. Assim sendo, o Projecto Educativo é não só um documento orientador da dinâmica da Escola, como também uma carta a partir da qual podemos avaliar a qualidade das escolas. Neste aspecto, ele é, para a Administração Central a contrapartida da oferta de autonomia à Escola, e para a Comunidade Educativa, a garantia de idoneidade e eficácia no uso da liberdade que, por determinação política, lhe foi concedida.

Elaboremos então a *primeira definição de Projecto Educativo*, do ponto de vista em análise — o político-normativo. Diremos que o *Projecto Educativo é o plano de intenções curriculares, pedagógicas, de orientação escolar, de assistência escolar, de promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos, de formação dos professores, funcionários, pais e encarregados de educação, de animação cultural, de relação com a comunidade, etc., que, no respeito pelos princípios do ideário da educação nacional* ⁽⁶⁾ (no quadro da Administração da Educação Portuguesa), é decidido, executado, avaliado e controlado pelos membros e clientes de uma Escola Comunidade Educativa.

Ou seja, o Projecto Educativo é então a expressão da liberdade da Escola.

Do ponto de vista administrativo-organizacional, o projecto educativo apresenta-se como a face visível da escola. Expressões como «o rosto da Escola» designam o conjunto de objectivos que uma comunidade educativa persegue e que, por isso mesmo, a identificam enquanto esco-

la e comunidade específicas. Além disso, o Projecto Educativo representa aqui o conjunto de componentes do desenvolvimento organizacional (objectivos, pessoas, estruturas, processos de comunicação, de coordenação e de liderança, estratégias, actividades, processos de avaliação e de retroacção melhoradora), mediante as quais a Escola, no seu todo, ganha consciência do seu para-onde-ir, como-ir, quando-ir e saber-se-está-a-ir-bem, criando um determinado clima e cultura entre os seus membros.

Dir-se-á, utilizando o princípio de integração de Herzberg e, em geral, da Teoria das Relações Humanas, que o Projecto Educativo é o instrumento pelo qual as pessoas implicadas no processo educativo comungam dos objectivos da Educação intencionados naquela escola, através de um processo de decisão negociada e, por isso participado, por professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade local.

Mas esta integração dos actores nos objectivos da organização, longe de ser imposta ou manipulada como pressupõe uma *visão unitária da Escola*, ignorando os interesses individuais e/ou colectivos dos diferentes membros, pressupõe antes uma visão mais ou menos optimista a que com Morgan (1986), chamaremos *visão política pluralista da Escola*, em que os diferentes poderes representados (dos quais os mais importantes serão o dos pais, o dos professores e o dos alunos), dialogam e conflituam entre si para estabelecerem um *contrato pedagógico* expresso no Projecto Educativo, que será como que uma lei dos corpos flutuantes entre os poderes em presença.

Esta imagem da organização proposta por Morgan, e na qual enquadrámos uma visão da escola-projecto-educativo, não menospreza o valor do conflito ainda que não o absolutize, pois é impensável uma relação pedagógica de dominação de um dos corpos sociais da Escola em relação aos outros (por exemplo, dos professores em relação aos pais e aos alunos. Neste caso, teríamos uma *visão política radical* da escola, onde os mais fortes prevaleceriam sempre sobre os mais fracos, uma escola, *arena de luta entre o poder e a liberdade*, na expressão de Sedano e Perez (1989).

Morgan contrapõe assim a uma visão política unitária das organizações na qual os objectivos são decididos sem a participação dos executantes (caso da Escola Serviço Local do Estado), se não mesmo impostos através de meios autoritários, como nas organizações burocráticas centralizadas, uma visão democrática e pluralista *obrigando* à negociação entre parceiros reconhecidos entre si como tais e, por isso, co-responsáveis nas decisões, na execução e no controlo da eficiência e da eficácia dos programas do projecto educativo ⁽⁶⁾.

Assim, a imagem pluralista de escola não realiza a plenitude de uma visão tecnocrática do Projecto Educativo, onde a pedagogia por objetivos ganharia terreno como instrumento de controlo da criatividade dos actores, contrapondo antes a esta visão tecnocrática uma visão humanista que tem na flexibilidade e na mudança as suas principais estratégias de adaptação, a partir da dinâmica criativa dos membros da escola comunidade educativa. Dinâmica criativa que proporcionaria sempre aos actores escolares uma liberdade de acção estratégica na implementação das linhas orientadoras do Projecto Educativo, em face de alunos específicos, ambientes especí-

ficos e necessidades específicas.

Este conflito entre visão tecnocrática do Projecto Educativo (Carvalho, 1988; Costa, 1991) e visão processual do mesmo, de acordo com as necessidades e interesses dos actores (Gervilla, 1988) é dirimido por este último autor nos conceitos de *modelo organizacional de linha ou tecnicista*, «centrado em objectivos de aprendizagem formulados em termos de conduta observável (...) que configura todo um paradigma pedagógico fundado no condutismo» a que contrapõe um *«modelo curricular baseado no processo»*, centrando-se, fundamentalmente, «no processo pedagógico e em todos aqueles aspectos que dele derivam, de forma a aperfeiçoar o próprio processo, através da investigação contínua» (idem, p. 67).

Concluiremos a análise deste ponto sugerindo uma *definição administrativo-organizacional para o Projecto Educativo*. Entendemo-lo como *conjunto de orientações estratégicas e metodológicas referentes a necessidades percebidas na formação de uma determinada população-alvo (alunos, professores, pais e funcionários), que possibilitam a operacionalização de diferentes programas de acção pedagógica, em acordo com as necessidades específicas dessa população-alvo, programas orientados mas não vinculados rigidamente àquelas orientações, e em decorrência dos quais se estrutura a vida da escola*.

A visão administrativo-organizacional do Projecto Educativo impõe pois a concepção da Escola como dotada de um nível organizacional institucional (o do Conselho de Escola), onde se possam tomar decisões estratégicas, e um nível de programação ou gerencial (Conselho Pedagógico, Conselho de Departamento Curricular e Conselho de Directores de Turma) onde se possam transformar estas decisões estratégicas em programas de acção.

A questão que se coloca aqui é a de saber se o critério burocrático de 11% de autonomia curricular atribuída à escola pelo art.º 6º do D. L. 286/89, de 29 de Agosto (Decreto da Reforma Curricular) e designada por Área Escola, é suficiente para criar nos actores escolares um sentimento de liberdade criadora a explorar. *Daí que nos pareça impossível dissociar Projecto Educativo, Área Escola e Actividades de Complemento Curricular, (ao contrário da perspectiva oficial, tendencialmente anuladora do Projecto Educativo), sob pena de este não ter nem espaço nem tempo para se realizar*. O que queremos dizer é que, no quadro organizativo actual da Escola, a Área Escola constitui o espaço e o tempo essenciais de realização do Projecto Educativo, uma vez que os restantes 89% dos objectivos, dos conteúdos, do espaço e do tempo curriculares são decididos à escala nacional. Reflectiremos em outro momento sobre esta questão.

Do ponto de vista pedagógico, o Projecto Educativo está associado à construção de estratégias de vida pessoal e social, pela reflexão dialéctica em torno das condições de existência dos sujeitos educandos. É esta a mensagem do primeiro movimento filosófico-educacional constituído no século XX como reacção à pedagogia tradicional (pedagogia da dominação e da sujeição) e que dá pelo nome de progressismo, fundado por John Dewey (Kneller, 1970, p. 126), em 1915, através da sua obra *Schools of Tomorrow*. Segundo Kneller, «partindo do conceito pragmático de que a transformação é a própria essência da realidade, o progressismo declara que a educação

está sempre em contínuo processo de desenvolvimento. (...) O âmago da educação não é a adaptação à sociedade (...); é a contínua reconstrução da experiência» (idem). Como foi expresso por Dewey, «chegamos assim a uma definição técnica de educação: é aquela reconstrução ou reorganização da experiência que se soma ao significado da experiência e que aumenta a capacidade para dirigir o curso das experiências subsequentes»⁽⁸⁾.

Destas posições de Dewey derivou a construção, por um seu discípulo, da metodologia de Projecto. Foi William Kilpatrick (1918), através do artigo *The Project Method* (Costa, 1991, p. 16) quem introduziu esta metodologia. Segundo ela, (...) são as crianças que projectam as suas próprias actividades de aprendizagem escolar» (Rocha, 1988, p. 102, citado por Costa, idem).

As ideias do progressismo desenvolveram-se ao longo do século XX e deram origem a três movimentos educacionais implicando uma ruptura global com a pedagogia tradicional. São eles *a pedagogia do trabalho, a pedagogia de grupo e as pedagogias libertárias*. As pedagogias do trabalho são iniciadas por Ferrière e Freinet, pois «(...) é preciso conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência da formação do trabalhador na sua função de trabalhador e de homem» (Freitas, Catela e Freitas, 1984) e por elas a criança deve ser integrada no seu meio natural e aprender reflectindo sobre as coisas existentes nesse meio. O jornal escolar, o texto livre, a oficina são instrumentos de criatividade e de cooperação ao mesmo tempo que de gizamento de resolução de problemas sociais.

As *pedagogias do grupo* são introduzidas por Durkheim, Dewey e Cousinet. Segundo Cousinet, «o grupo espontâneo de crianças é um lugar de confronto entre o interesse geral e o individual, pelo que pode ser usado com vantagem como lugar que permite uma educação social e moral, através da orientação dos sentimentos de competição ou solidariedade que surjam espontaneamente dentro do grupo. (...) O grupo funciona como um instrumento que permite a passagem da criança do subjectivo para o racional e o moral» (idem).

As *pedagogias libertárias* são outra tentativa de reacção contra a directividade da pedagogia tradicional e, por isso, também são chamadas de *pedagogias da não-directividade* que «sustentam, confiando inteiramente na natureza da criança, deixando-a desenvolver-se numa liberdade quase absoluta, ela alcançará por si mesma, se não for entravada por nenhuma influência adulta, um desenvolvimento pleno em todos os domínios»⁽⁹⁾. A crítica de Palmade a estas pedagogias é a de que o mestre deixa nas mãos dos alunos «uma parte mais ou menos importante das suas prerrogativas morais, institucionais e jurídicas».

Se o contributo da metodologia de projecto, das pedagogias do trabalho e das pedagogias de grupo foi integrado na constituição teórica do Projecto Educativo, a reacção contra as teorias libertárias foi enorme, acusando-as de destruírem a eficácia da Escola. E foi em nome dessa eficácia que um movimento iniciado por Peter Drucker, com a designação de Administração por Objectivos, tenta impor-se, nos finais dos anos sessenta, em nome da racionalidade técnica, da eficiência e da eficácia da organização escolar. Tal movimento é introduzido em Portugal em 1973, através dos contributos de Benjamim Bloom e das suas taxonomias, ficou conhecido como *«pedagogia por objectivos»*, mas de pedagogia não teve nada pois que se transformou apenas

numa técnica de programação das actividades escolares, descurando a essência da relação pedagógica (Pombo, 1984).

Por isso, as pedagogias por objectivos foram proclamadas como defensoras radicais do controlo do processo de aprendizagem por parte da administração da educação e dos professores, tal como as pedagogias não-directivas o haviam sido por parte dos alunos. Importava assim encontrar um ponto intermédio que pudesse constituir-se como equilíbrio entre os interesses, necessidades e aspirações dos alunos e o poder institucional dos professores, no interior da Escola.

Tal ponto de equilíbrio daria origem às *teorias do contrato pedagógico* (Filoux, 1974, Postic, 1986) na base do qual alunos e professores negociariam, mesmo na sala de aula, um projecto de trabalho, ou colectivo ou individual, a desenvolver. Por isso, as teorias do contrato pedagógico regressam à pedagogia do projecto de Kilpatrick como plano de trabalho a desenvolver por acordo entre professores e alunos, tendo como metodologia fundamental a resolução de um ou mais problemas e a correspondente necessidade de construir um arcaboço teórico-conceptual que pudesse constituir-se como banco de dados para essa resolução. Esta estratégia implicaria a decisão dos alunos sobre o projecto e a sua correspondente implicação activa no processo subsequente.

Apesar da justeza das teorias do contrato pedagógico, a análise do comportamento e das interacções entre professores e alunos, feita por Postic (1986), não confirma uma situação de parceria e de igualdade entre professor e alunos, mas quase sempre uma relação de dominação ou manipulação por parte do professor: «o tipo de relação de desigualdade, definido segundo um modelo universal, permite ao docente proteger-se de um poder que proviria das interacções no grupo e, pelos privilégios que ele concede àqueles com quem pode estabelecer este género de relação, fortificar o seu modo de acção dominante e reforçar uma imagem positiva de si mesmo. Quanto aos alunos, a sua adesão a esta relação faz-se de uma forma pessoal e irracional. O discente reclama o direito de ser amado e é talvez por estes aspectos afectivos que o aluno sente o poder do docente, que pode rejeitar ou abandonar os seus alunos.» Postic, 1986).

Palência das teorias do contrato pedagógico? Maria Teresa Estrela (1984) parece afirmar que sim, pois afirma que «um contrato, qualquer que seja a sua natureza, pressupõe o consentimento livre e mútuo das partes que, ipso facto, devem ter consciência dos direitos e dos deveres a que se obrigam em função da relação contratual». Mas, contrapõe a autora, «A existência de um pacto aberto, igualitário e legal, que abranja toda a turma e não alguns alunos isolados, parece-nos que só poderá ter lugar fora do quadro da escolaridade obrigatória⁽¹⁰⁾ (quando o aluno tem a idade suficiente e está em situação de poder assumir as responsabilidades inerentes) e dentro de um quadro institucional que não seja centralizado e tradicional. Com efeito, a possibilidade de um pacto livre e total exige que a instituição educativa seja suficientemente maleável para admitir no seu interior formas contratuais diferentes e os novos instituídos que elas possam originar» (idem, p.69).

Não haverá aqui uma contradição no discurso da autora? Não criarão o Projecto Educativo de Escola e a Área Escola as condições institucionais necessárias de maleabilidade organizacional para admitir o contrato pedagógico ao nível do currículo escolar não-nacional? A nós parece-nos que sim mas esta afirmação restringe-se aos domínios da aplicação e transferência de conhecimentos já adquiridos. Porque no que respeita ao currículo nacional, o professor está investido do poder normativo e de perícia que o transformam em dinamizador do processo educativo, qualidade da qual ele jamais poderá abdicar. E será o seu poder pessoal que tornará humanas e tanto quanto possível simétricas as relações de comunicação com os alunos.

O desvio das reflexões sobre o contrato pedagógico para as competências interpessoais do professor tem ganho terreno na última década em torno da temática do profissionalismo docente. Trata-se de humanizar, moralizar e responsabilizar o professor pela sua relação ético-social com os alunos. Como afirma Alves (1991, p. 69), «a descida do pedestal, que se sugere ao professor, requer a orientação de um processo relacional que, segundo a expressão de alguns pensadores, seja capaz de gerar a inutilidade do próprio professor. Ora, este gerar da sua própria inutilidade, este paulatino apagamento à medida do correlativo crescimento das capacidades dos alunos, constitui, como é óbvio, um obstáculo que funciona, até e sobretudo, ao nível inconsciente; enfim, obstáculo que vários mecanismos de defesa, observáveis na relação pedagógica, evidenciam. Por isso, salientamos a *honestidade, a competência e a correcta formação da personalidade* do professor que, em vez de se escudar na sua torre de marfim, enverede por um esforço de *descentração* e conseqüente *centração* no aluno» (Alves, 1991). Revolução Copernicana, diremos nós, que tarda em chegar ao processo relacional pedagógico.

Do ponto de vista pedagógico, a pedagogia do projecto justifica-se ainda pela natureza do próprio processo de aquisição e construção dos conhecimentos. Com efeito, uma das adaptações mais bem sucedidas da aplicação ao processo pedagógico dos contributos da teoria da piagetiana da equilibração, consiste nos princípios da significação, aplicação e transferência das aprendizagens. Pela significação, integramos nas experiências e conhecimentos anteriores dos alunos as operações necessárias à aquisição dos conhecimentos. Em teoria do desenvolvimento curricular, estas condições necessárias às novas aprendizagens têm sido designadas de pré-requisitos.

Os princípios da aplicação e da transferência consistem na afirmação de que só se construíram eficazmente novos conhecimentos quando com eles somos capazes de resolver situações novas. Ex.: de que serve ser capaz de resolver operações aritméticas simples se não se é capaz de, quando se vai ao mercado, resolver o custo de 1,650 kg de laranjas a 230\$00 o quilo?

Ora, é precisamente a teoria piagetiana da equilibração que justifica o trabalho de projecto educativo no processo pedagógico, isto é, aprender a resolver problemas do seu «mundo» experiencial para poder experimentar a resolução de problemas de «outros mundos». O que significa que, quanto mais ricas de experiências de vida, as crianças mais capazes serão de *dar o salto* para novas aprendizagens. Infelizmente, as teorias sociológicas explicativas do insucesso escolar demonstram o quanto a escola está longe das experiências de vida dos seus alunos.

Poderemos agora ensaiar *uma terceira definição* de Projecto Educativo decorrente da sua aplicação ao domínio pedagógico. Chamar-lhe-emos *Projecto Educativo de Projecto*, por se centrar na análise e resolução de problemas concretos e defini-lo-emos como *projecto de trabalho orientado para a resolução de problemas, projecto desenhado por interesse dos alunos ou por negociação entre alunos e professores e que pode ter como aplicações essenciais: 1) construir, testar ou aplicar conhecimentos; 2) intervir em problemas sociais, económicos, culturais, ambientais, etc.; 3) gerar atitudes e valores a partir da vivência e enfrentamento de situações apropriadas.*

As formas do Projecto Educativo

Do que fica dito concluímos poderem organizar-se ou coexistir na Escola duas formas fundamentais de Projecto Educativo: o *Projecto Educativo Curricular* e o *Projecto Educativo de Projecto*.

O que os distingue, na realidade, são os seus objectivos e as suas metodologias.

O *Projecto Educativo Curricular* pretende proporcionar a aquisição de competências (conhecimentos, atitudes, valores, destrezas) e utiliza a metodologia da formulação, implementação e avaliação do currículo;

O *Projecto Educativo de Projecto* destina-se à resolução de problemas específicos (por exemplo, recuperar um aluno com défice de aprendizagens em matemática, elaborar uma exposição sobre os malefícios do tabaco após o estudo dos efeitos do fumo nos pulmões, angariar fundos, entre os elementos da comunidade educativa para financiamento de uma visita de estudo), utilizando os princípios da metodologia de desenvolvimento de projectos.

Passemos à análise de cada uma das etapas organizativas do Projecto Educativo.

As etapas organizativas do Projecto Educativo Curricular

Socorrendo-nos dos contributos de D' Hainaut (1980, p. 25-60; Traldi, 1984, pp. 86-89; Gervilla, 1988, pp 43-44; e Ribeiro, 1990, pp. 30-50), estabeleceremos as seguintes etapas organizativas para a formulação e para a implementação do *projecto educativo curricular*. Deixaremos as etapas da avaliação de controlo para momento posterior.

A. Formulação do Projecto Educativo Curricular (ao nível do Conselho de Escola, sob proposta do Conselho Pedagógico)

A1. Diagnóstico de necessidades

Pressupõe a análise:

- das necessidades da comunidade educativa;
- da escola, das suas estruturas e dos seus recursos materiais e humanos;

- dos educandos, das suas aprendizagens anteriores e dos seus problemas específicos;
- das áreas prioritárias de intervenção quer no que respeita a problemas de aprendizagem a resolver, quer à aquisição de conhecimentos, quer ainda no que respeita a valores a desenvolver;
- das principais linhas orientadoras da acção educativa escolar.

A2. Formulação de finalidades a atingir, (como princípios orientadores da acção educativa) em função das necessidades detectadas, dos meios humanos e materiais disponíveis e do tipo de organização curricular adequado às condições da comunidade educativa.

A3. Apresentação genérica e temática dos conteúdos ou das actividades a realizar

A4. Explicitação das grandes estratégias de realização do projecto:

- sua estrutura organizativa;
- pessoas envolvidas e suas formas de interacção;
- tempos de realização;
- processos de supervisão, avaliação e *feed-back*;
- momentos de controlo.

B. Implementação do Projecto Educativo Curricular (intervenção dos Conselhos de Directores de Turma, Conselho de Departamento Curricular e Conselho de Turma, ou Conselho Pedagógico e Conselhos de Ano nas Áreas Escolares do 1º Ciclo).

B1. Formulação dos objectivos gerais a atingir, por domínios e áreas de intervenção (derivados das finalidades e estratégias globais)

B2. Desenvolvimento dos conteúdos, actividades e estratégias, por domínios e áreas de intervenção, e referidos aos objectivos gerais, prevendo já a organização específica das pessoas e dos meios e a articulação sequencial dos conteúdos e/ou das actividades a desenvolver.

B3. Explicitação dos objectivos específicos, sequenciados, para cada objectivo geral, em função da organização dos conteúdos, actividades, estratégias e organização das pessoas e meios que se desenvolveram para cada objectivo geral.

B4. Explicitação dos processos de informação e supervisão (avaliação diagnóstica e formativa) para, no decorrer das actividades, se poder ter conhecimento da eficácia das acções do projecto ou, para, não sendo eficaz, alterar os seus objectivos e a sua processologia.

Formulação do Projecto Educativo de Projecto

Com base em estudos sobre a formulação e desenvolvimento de projectos (Nerici, 1987; Erasmie e Lima, 1989; Leite, Malpique e Santos, 1990; Leite, Malpique e Santos, 1991; Carvalho, 1992), e partindo da definição de Cortesão, 1990, p. 89) de que «trabalho de projecto é uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real», estabeleceremos as seguintes etapas para a formulação e implementação do projecto educativo de projecto.

A. Formulação

- A1. *Diagnóstico de necessidades* conducente à identificação de problemas (nesta fase podem intervir — e convém que intervenham — todos os actores da Escola, a todos os níveis organizacionais). Ex., o insucesso escolar, dificuldades de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidade de descentralizar serviços, relacionamento dos directores de turma com os encarregados de educação, etc..
- A2. *Definição dos problemas*, concretizadora dos alvos a perseguir. Esta definição consiste no enunciado dos problemas. Ex. de um problema: o insucesso escolar, em alunos oriundos de determinadas localidades deprimidas do distrito de Bragança é muito maior do que o de alunos oriundos de outras localidades do mesmo distrito. Parece haver alguma relação entre o insucesso escolar dos alunos e o apoio familiar que lhes é proporcionado.
- A3. *Definição de objectivos gerais* em relação aos problemas para que todas as acções seguintes possam ser orientadas na sua direcção. Ex., Intervir junto das famílias dos alunos para que elas possam contribuir para baixar o insucesso escolar daqueles.
- A4. *Formulação das hipóteses de intervenção*. No nosso exemplo, podíamos seguir dois caminhos: o da formulação de hipóteses para a construção de conhecimentos ou para a resolução do problema. No primeiro caso, procuraríamos saber se o insucesso escolar daqueles alunos tem a ver realmente com a falta de apoio familiar, o que exigiria uma hipótese deste género — o insucesso escolar daqueles alunos está directamente relacionado com o tipo de estimulação familiar que lhes é fornecido. No segundo caso, que implicaria termos já conhecimento disso, elaboraríamos hipóteses de intervenção do género desta: é necessário estruturar formas de acompanhamento e orientação escolar de alunos filhos de pais sem condições para fornecerem estimulação familiar.

- A5. *Organização das equipas de trabalho, dos recursos disponíveis e do cronograma* para o desenvolvimento do projecto, quer em função dos objectivos idealizados e das hipóteses formuladas, quer em função do potencial social e económico da instituição escolar.

B. Implementação do projecto educativo de projecto

- B1. *Elaboração de um plano de trabalho*, por equipas e de acordo com cada hipótese ou comum a várias equipas e várias hipóteses. No primeiro caso, temos um modelo compartimentado e no segundo, integrado ou de equipa ou de área ou interdisciplinar. Esta fase consistirá na elaboração de um plano de trabalho que permita, *no caso do projecto de investigação*:
- recolher informações teóricas sobre as hipóteses em causa;
 - preparar instrumentos técnicos e/ou de recolha de dados que permitam verificar as hipóteses;
 - preparar uma metodologia adequada para analisar a pertinência dos resultados
 - preparar a organização humana e material do trabalho a realizar, em função das necessidades percebidas dos objectivos idealizados, das hipóteses formuladas e dos recursos disponíveis.

Esta fase consistirá, ainda, na elaboração de um plano de trabalho que, *no caso do projecto de projecto*, permita:

- recolher informações sobre a realidade ou população junto de quem se quer intervir, quer através de elementos teóricos, quer através de instrumentos adequados (inquéritos, entrevistas, questionários);
- preparar instrumentos e processos de intervenção adequada em face das informações recolhidas;
- preparar processos de supervisão da intervenção para a orientar segundo os objectivos inicialmente traçados (ou para reformulá-los em face dos resultados da supervisão e, neste caso, reformular também todo o processo);
- preparar a organização humana e material do trabalho a realizar, em função das necessidades percebidas, dos objectivos idealizados, das hipóteses formuladas e dos recursos disponíveis.

B2. Execução do plano de trabalho

Consiste, *no caso do projecto de investigação*, em levar à prática o plano para testar as hipóteses. Dito em linguagem do método científico, consiste em resolver as hipóteses, de modo a poder-se saber se elas são verdadeiras (caso em que passarão a constituir conhecimento) ou se são falsas, caso em que têm de se reformular e substituir por novas hipóteses. Isto implica supervisionar a execução de modo a poder verificar-se se ela corresponde ao plano de trabalho, não

vão os resultados falsear as hipóteses, por uma má aplicação do plano previsto. Mas também implica que de tal supervisão possa resultar a anulação ou a reformulação do plano, caso as condições e processos de execução não permitam a testagem daquele.

Esta fase consiste, *no caso do projecto de projecto*, em levar à prática o plano de intervenção e em supervisionar esta realização de modo a verificar, em primeiro lugar, a correcta aplicação do plano; em segundo lugar, a sua adequabilidade às condições reais; em terceiro lugar, em colher constantemente informações sobre as mudanças operadas para saber se a intervenção está a ser eficaz ou ineficaz, adequada ou inadequada.

O conhecimento da ineficácia da intervenção, cumpridas as condições anteriores, implicará a mudança do plano e das estratégias da sua execução. Isto pressupõe uma avaliação contínua e reguladora da execução do projecto.

NOTAS

- ⁽¹⁾ De facto, este é o primeiro acto jurídico-legal decorrente da aplicação da Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), ainda que com o seu âmbito de aplicação restringido aos domínios da Administração Central. No entanto, dá-se um passo em frente ao possibilitar a criação das Direcções Regionais de Educação.
- ⁽²⁾ Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2, preâmbulo, D.R. I Série de 3/2/89
- ⁽³⁾ EASTHOPE (1975), define assim a ideologia igualitária: «diferentemente dos defensores da teoria da igualdade de oportunidades, iguais para todos, os apóstolos da teoria igualitária preconizam uma actuação diferenciada da escola perante cada aluno». Ver Gary Easthope: *Community, Hierarchy and Open Education*, Routledge and Kegan Paul, London, p. 59. (tradução nossa).
- ⁽⁴⁾ Segundo Formosinho, o cliente é aquele que pode influenciar os serviços oferecidos pela organização, ou contribuindo para a decisão sobre eles, ou tendo a capacidade para seleccionar a sua escolha. O cliente poderá determinar os serviços oferecidos pela organização se à sua qualidade de cliente juntar a de membro, «elemento que está dentro da organização (em termos físicos, de tempo despendido e de vínculo», contribuindo para a cultura da Escola. Ver João Formosinho (1989, p.60): De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção Para a Escola Portuguesa, in *Revista Portuguesa de Educação* (1989, Nº 1), pp. 53-86, Universidade do Minho, Centro de Estudo Educacionais e Desenvolvimento.
- ⁽⁵⁾ Com efeito, o Projecto Educativo decorre de um ideário, conjunto de opções valorativas nos domínios político, pessoal e social, religioso, ético-moral, cultural, administrativo, etc., que, no caso português, está expresso na Constituição da República e no artº 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- ⁽⁶⁾ É altura de dizermos que, com Gervilla (1988) distinguimos projecto e programa. A distinção opera-se em dois domínios: curricular e desenvolvimento de projectos. No primeiro domínio, o projecto é um plano de intenções e de princípios organizativos. O segundo é o conjunto das medidas de programação, execução e avaliação da eficácia daquele. No segundo domínio, o projecto representa os momentos da formulação do problema e das hipóteses, enquanto que o programa representa os restantes momentos da preparação das técnicas e dos meios de verificação das hipóteses. Ver distinções semelhantes em D' Hainault (1980), Carrilho Ribeiro (1990) e Dacal (1986).
- ⁽⁷⁾ O autor resume assim os princípios fundamentais do progressismo: «1) a educação deve ser activa e estar relacionada com os interesses da criança; 2) uma pessoa defronta com maior êxito as novidades e perplexidades da vida quando fracciona as suas experiências de modo a incidirem em problemas específicos; logo, a aprendizagem deve ser reali-

zada através de esquemas de solução de problemas, em vez da absorção de matérias; 3) a educação, como reconstrução inteligente da experiência, é sinónimo de vida civilizada, portanto a educação dos jovens deve ser a própria vida, em vez de uma preparação para a vida; 4) como a criança deve aprender de acordo com suas próprias necessidades e interesses, o professor deve agir mais como guia e conselheiro do que como figura de autoridade; 5) os indivíduos realizam mais quando trabalham em colaboração do que uns contra os outros. Logo, a escola deve fomentar mais a cooperação do que a concorrência; 6) Educação e democracia estão mutuamente implícitas; logo, as escolas devem ser democraticamente dirigidas» (Idem, p. 127-128).

⁽⁸⁾ DEWEY, John (1916): *Democracy and Education*, New York McMillan, p. 89, citado e traduzido por Kneller, op. cit., p. 127

⁽⁹⁾ PALMADE, Guy (s.d.): *Os Métodos em Pedagogia*, Lisboa, citado por Freitas, Varela e Freitas, op. cit.

⁽¹⁰⁾ Marcel Postic perfilha a mesma opinião. Ver Postic, op. cit., p. 182

BIBLIOGRAFIA

- Albalat, V. B. (1989). *Projecto educativo - Plan anual del centro, programación docente y memoria*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Alves, J. M.R. (1991). A relação pedagógica como espaço de negociação. *Benquerença*, nº 2,
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. in Canário, R.. *Inovação e projecto educativo de escola*, 17-55. Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (1992). *Gerar e gerir recursos na escola*. Porto: GETAP
- Barroso, J. (1994). Do «projecto educativo» à planificação e gestão estratégica da escola. *Noesis*, 26-28
- Bonnet, J. (1994). *L'Enseignement au coeur du project d'établissement*. Paris: Les Éditions d' Organization
- Broch, M. e GROS, F. (1987). *Comment faire un project*. Lyon: Cronique Sociale
- Canário, M. B. B. (1994). Sugestões para o início da realização de um PEE. *Noesis*, 25
- Canário, R. (Org., 1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA
- Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento
- Carvalho, A.; Almeida, L.; Afonso, M. e Araújo, E. (1993). *A construção do projecto educativo de escola*. Porto: Porto Editora
- Cortésão, L. (1990). Projecto educativo, interface de expectativa e de intervenção. in Leite, Elvira; Malpique, M. e Santos, M. R.: *Trabalho de projecto II: Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento
- Costa, A. C. (1994). A importância da participação na escola e a construção do seu PEE. *Noesis*, 29-33

- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora
- D' Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina
- Easthope, G. (1975). *Community, hierarchy and open education*. London: Routledge and Kegan Paul
- Erasmie, T. e Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos
- Estrela, M. T. (1984). Relação pedagógica, contrato, transacção ou ultimatum?, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XVIII
- Filoux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une fille qui aime l'ail*. Paris: Dunod
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, Nº 1
- Freitas, C. V. de; Catela, M^a E. e Freitas, M^a L. A. V. de (1984). *As Correntes actuais da Pedagogia e sua inserção política, económica e social*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Gervilla, Á. (1988). *Projecto Educativo de Caracter Curricular*. Madrid: Editorial Magisterio
- Kneller, G. (1970). *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projecto II: Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. R. (1991). *Trabalho de projecto I: Aprender por projectos centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento, 2ª edição
- Macedo, B. (1994). A Construção do PEE, *Noesis*
- Madeira, A. I. (1994). Projecto educativo e desenvolvimento local, *Noesis*
- Morgan, G. (1986). *Images de l'organization*. Beverly Hills: Sage
- Nerici, E. (1987). *Metodologia do ensino*. S. Paulo: Atlas
- Pombo, O. (1984). Pedagogia por objectivos/ Pedagogia com objectivos. *Revista Logos*, nº 1
- Postic, M. (1986). *A Relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora
- Przesmycki, H. (1994). *La pédagogie du contract*. Paris: Hachette
- Rey, R. e Santamaría, J. M. (1992). *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora

- Rodríguez, J. A. (1992). *El proyecto educativo - Elementos para su diseño*. Madrid: Alhambra Longman, S. A.
- Sedano, A. M. e Perez, M. R. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel
- Traldi, L. L. (1984). *Currículo*. S. Paulo: Atlas

ABSTRACT

The author advances a set of reflexions on the grounding and the organization of the school educational project. He approaches its grounding from the politico-normative, administrativo-organizational and pedagogical points of view, to conclude suggesting two dominant organizational models: the curricular educational project and the project of educational project, as he proposes a stage model of formulation and implementation of each one of these models.

RESUME

L'auteur propose un ensemble de réflexions sur le fondement et l'organisation du projet éducatif de l'école. Il en aborde le fondement à partir des points de vue politico-normatif, administrativo-organisationnel et pédagogique, pour conclure à deux formes d'organisations dominantes: le projet éducatif «curriculaire» et le projet éducatif «de projet», en même temps qu'il propose un modèle par étapes de formulation et de d'implantation de chacune de ces formes.

INOVAÇÃO

Inovação é um espaço para os investigadores e todos os que reflectem sobre as estruturas e práticas educativas interagirem por escrito com os diversos actores da educação. Não será, pois, para os investigadores em Ciências da Educação comunicarem com os seus pares da comunidade científica.

Inovação é, assim, para todos os que produzem conhecimento— investigadores em Ciências da Educação ou actores sociais de mudança educativa— tentarem, a partir da investigação ou da acção, de uma forma de diálogo com todos os envolvidos no processo educativo.

Serão publicadas investigações originais realizadas pelos autores; mas não serão os aspectos especializados sobre a validade dos instrumentos, a construção da amostra e o tratamento dos dados, nem a discussão metodológica, que constituirão aspectos privilegiados dos artigos.

Mas haverá e terá sentido a interacção entre o saber dos investigadores e o dos autores da educação e entre o de ambos e a prática destes. Interação que complexifique a análise da realidade, fecunde o modo de equacionar e de resolver os problemas e forneça instrumentos teóricos e práticos para os dois processos.

Indicação aos Autores

Os artigos submetidos para publicação serão apreciados por membros do Conselho Editorial sem saberem a quem pertence a autoria dos mesmos. Os pareceres serão sempre enviados aos autores sem indicação de quem os emitiu. A decisão de publicação é tomada com base nos pareceres, eventualmente após a realização de alterações sugeridas por estes, e tendo em conta as prioridades editoriais da revista. Só serão considerados para publicação os artigos originais que não tenham sido anteriormente objecto de qualquer publicação, ressalvando-se a prévia apresentação em reunião científica ou profissional a referir expressamente.

O conteúdo dos artigos é da responsabilidade dos autores e a revista não se responsabiliza pela devolução dos artigos não solicitados.

Os artigos a submeter para publicação devem, de preferência, ser enviados em processamento de texto, acompanhados da respectiva disquete, para o Instituto de Inovação Educacional, revista *Inovação*.

Os artigos não deverão exceder 25 páginas A4, com o máximo de 30 linhas/página. A primeira página deve conter apenas o título do artigo, o nome do autor ou autores e respectivos endereços profissionais. Nas outras páginas não deve existir qualquer indicação que permita identificar o(s) autor(es) ou a instituição.

Os artigos devem incluir obrigatoriamente um resumo em português (a publicar no início do artigo) e resumos em inglês e francês (a publicar no fim do mesmo) não devendo cada um exceder a 200 palavras. Os quadros e figuras devem possibilitar a sua reprodução sem perda apreciável de nitidez e a sua eventual redução. Devem ser apresentados em folhas separadas, devidamente numeradas e com legendas. A sua localização no texto deve ser claramente indicada.

Os artigos deverão apenas apresentar dois tipos de sistematização gráfica, a saber: partes principais e partes secundárias, devendo ser evitadas outras subdivisões; as primeiras centradas em bold e as segundas em itálico alinhadas à margem esquerda.

As referências bibliográficas devem ser apresentadas no fim do artigo, por ordem alfabética e obedecer ao seguinte modelo:

— Monografia com um autor

Copley, J. O. (1961). *The american high school and the talent student*. Ann Arbor: University of Michigan press.

— Monografia com autoria múltipla

Carvalho, A. & Pereira, P. (1990). *O Computador face ao trabalho de projecto*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

— Capítulo de monografia com dois editores

Benbow, C. P. (1961). Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. In M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds), *Handbook of special education* (Vol. 4, pp. 23-36). Elmsford: Pergamon Press.

— Monografia com um editor

Graves, N. J. (Ed.) (1982). *New Unesco source book for geography teaching*. Harlow: The Unesco Press.

— Artigo de publicação periódica

Compton, M. F. (1982). The gifted underachiever in middle school. *Roeper Review*, 4, 23-25