

**Bartolomeu Varela**

**Docente da Universidade de Cabo Verde**

**Dezembro de 2011**

## **RESUMO**

No processo de globalização hegemónica da educação, com repercussões ao nível das políticas educativas nacionais, são evidentes as pressões no sentido da uniformização dos currículos escolares. Todavia, o currículo não envolve apenas a dimensão instituída ou prescritiva, havendo, pelo contrário, ao nível das escolas, um espaço de apropriação, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo (dimensão instituinte). Desta sorte, o processo de globalização não exclui, antes exige, que a escola, no quadro da autonomia que lhe conferem os normativos, assuma os desafios da promoção da qualidade, tendo em conta a sua especificidade institucional e contextual, através de projectos educativos e curriculares, concebidos e realizados mediante um amplo envolvimento dos agentes educativos e da comunidade.

**Palavras-chave:** educação, globalização, currículo, autonomia, inovação, projecto educativo

### **1. A problemática da função ou dos fins da educação escolar**

No plano teórico e, designadamente, no âmbito da filosofia da educação, continuam os debates entre os defensores das doutrinas empiristas ou culturalistas, segundo os quais é necessário que “se eduque a criança para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e os partidários da natureza, que se filiam na exigência de que “se eduque a criança por si mesma, para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000, p. 22).

Entretanto, as duas teses podem convergir, posto que a educação não deverá focalizar-se, unicamente, no desenvolvimento da natureza do indivíduo mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade. Na verdade, educação não se focaliza unicamente no indivíduo e/ou nos seus

---

\* Este texto é parte de uma comunicação apresentada no Seminário de formação de gestores e coordenadores da delegação do Ministério da Educação e do Desporto, em Outubro de 2011, intitulada “O projecto educativo de escola face às novas tendências das políticas educativas e curriculares”.

interesses, constituindo-se, antes de mais, no meio através do qual a sociedade renova contínua e perpetuamente as condições da sua própria existência (Durkheim, 1984).

É esta perspectiva ecléctica que se vislumbra nas políticas educativas e curriculares em Cabo Verde, traduzindo as opções constitucionais em matéria da educação<sup>1</sup> e os princípios e objectivos gerais da política educativa enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010<sup>2</sup>.

Entretanto, a função social da educação não é entendida de modo pacífico, polarizando-se as discussões, no âmbito das ciências sociais, em torno de duas perspectivas aparentemente dicotómicas, a saber: o papel reprodutor e o papel transformador, ou seja, e respectivamente, a contribuição da educação para preservar ou, ao invés, para mudar a sociedade (Enguita, 2007). Assim, as escolas, enquanto instituições educativas por excelência, “são ou tendem a ser conservadoras quando a sociedade é estável, estática, e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica” (*Idem*, p. 26).

No entanto, uma visão política conservadora da sociedade não significa, necessariamente, a negação, em absoluto, de mudança social e educacional, nem uma visão progressista a rejeição, na esfera educacional, de algum *status quo*, incluindo o legado de anteriores gerações. Na verdade, todos os grupos sociais e políticos reconhecem a educação como um meio ou instrumento indispensável para a consecução dos seus propósitos políticos de mudança ou transformação social, sendo esta a visão da educação que encontramos reflectida nas opções de política educativa e curricular cabo-verdiana, que mais adiante analisaremos

Na sua análise da sociedade e da educação, Althusser (1985) põe em relevo que a sociedade capitalista mantém-se e reproduz-se através dos mecanismos e instituições que garantam a defesa do status quo, sustentando que a escola, através do currículo, é um dos aparelhos ideológicos de Estado e, como tal, um dos instrumentos de perpetuação da classe dominante.

Por seu turno, Bourdieu e Passeron (1970) salientam que a dinâmica da reprodução social apoia-se no processo de reprodução cultural, que se verifica através da dominação simbólica, isto é, através dos mecanismos que fazem com que a cultura dominante se apresente como algo natural, como a Cultura, e não como uma das culturas possíveis, que coexistem na sociedade. Ora, um desses mecanismos de reprodução cultural e social é a educação.

---

<sup>1</sup> Vide, em especial o artº 78º da Constituição de 1992, na revisão que lhe foi dada pela Lei de revisão nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.

<sup>2</sup> Vide Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio, artºs 5º a 11º.

Referindo-se à função das escolas como instituições de preservação e distribuição cultural e económica, através das quais os grupos dominantes tratam de assegurar o controlo social, Apple (1999, p. 32) defende, entretanto, que a função de reprodução não é impeditiva da possibilidade de uma acção concreta no sentido da mudança e da melhoria das práticas educativas na perspectiva da obtenção de “ganhos contínuos e progressivos”.

De resto, os autores que se filiam na teoria crítica (marxistas, neo-marxistas e outros) não só questionam os pressupostos e opções subjacentes às teorias tradicionais sobre o currículo, que o encaram como uma questão neutral e essencialmente técnica, escamoteando a sua natureza política e ideológica, como demonstram que, na concepção do currículo, é incontornável o questionamento acerca do que os alunos se devem tornar, o que leva a equacionar qual é o conhecimento que, por ser válido e essencial (Silva, 2000), deve ser ensinado nas instituições educativas. Outrossim, os teorizadores críticos propugnam uma mudança radical do currículo e da escola mediante a assunção de um compromisso ético assente num conjunto de valores universais, de carácter humanista, progressista e emancipatório, que devem impregnar os processos de transformação social (Santos, 1999).

Ao responder à pergunta “Para que servem as escolas?”, Young (2007, p. 1287-1302) sustenta que estas devem promover o acesso dos alunos ao que ele denomina de “conhecimento poderoso” (que não deve confundir-se com o “conhecimento dos poderosos”, definido por quem detém o poder). Por conhecimento poderoso deve entender-se, segundo o autor, um “conhecimento especializado”, que, vai além do conhecimento contextual ou “dependente do contexto” (como o saber prático e o saber procedimental); trata-se, por outras palavras, de um “conhecimento independente do contexto”, ou “do conhecimento teórico”, que não ignora mas ultrapassa as limitações do saber de senso comum, do saber quotidiano ou experiencial que os alunos trazem para a escola (pois, a ser assim, os alunos ficariam na mesma situação), de modo a permitir o empoderamento dos alunos, possibilitando-lhes, pela “arma da teoria”, como diria Cabral, analisar, compreender, transformar e agir sobre a realidade, resolvendo os problemas que a vida lhes vai colocando, e, enfim, participar na criação das condições para a sua emancipação e realização dos seus projectos de vida.

## **2. A descentralização da política educativa e curricular**

Se, na actualidade, a educação tem vindo a ser, cada vez mais, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional” (Teodoro, 2003), importa assinalar que o conhecimento, questão central do currículo, tende a ser cada vez mais encarado na lógica da globalização hegemónica da economia e da política, cujos efeitos nas políticas educacionais se evidenciam nos discursos e nas prescrições curriculares que colocam a ênfase na orientação das aprendizagens escolares para a melhoria das competências de empregabilidade (Spring, 2008).

Com um enfoque algo obsessivo na preparação dos alunos para a inserção competitiva no mercado, como se não houvesse mais vida para além do mercado, as políticas educativas e curriculares tendem a vergar-se aos “soberanos” ditames mercadológicos, com a secundarização das demais funções da escola<sup>3</sup>, com “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais” (Afonso, 2010, p.147).

A obsessão excessiva pelo mercado, enquanto tendência das políticas educativas e curriculares, parece olvidar que é pela assunção cabal dos fins da educação que esta consegue encontrar respostas sustentáveis para o desenvolvimento e, designadamente, para superação das próprias crises que, episodicamente, atingem os mercados, pondo em causa todo o sistema político e social regido segundo a lógica da hegemonia mercadológica, como acontece no momento actual.

Não obstante as pressões e tendências no sentido da imposição, à escala global, de padrões curriculares uniformes (Formosinho, 1987), o hegemonismo curricular não é necessariamente uma fatalidade, como sustenta Pinar (2006), pois existem muitas possibilidades de tradução do local no processo de desenvolvimento curricular.

Com efeito, entre a prescrição curricular, mais ou menos uniforme, a nível da macroestrutura educacional e a sua gestão e realização nos níveis intermédio (meso) e local (micro), existem espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo apresentado, moldando-o em função da diversidade de contextos e agentes envolvidos na sua realização, em ordem a resgatar-se o sentido mais profundo da educação, que não visa formar autómatos mas indivíduos autónomos, cientes do seu papel social e capazes de se integrarem na vida activa na perspectiva da sua realização pessoal, profissional e social.

---

<sup>3</sup> Sobre esta matéria e para mais detalhes, remetemos para o nosso trabalho “MANUAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana” (Varela, B. 2011, pp. 50-51), disponível, nomeadamente, em: <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/Papers>; <http://bartvarela.wordpress.com>.

Têm, pois, todo o fundamento as abordagens que defendem a necessidade e mesmo a indispensabilidade de as escolas, os docentes, os alunos e demais agentes educativos não dependerem exclusivamente de uma gestão que lhes é exterior (Leite, 2003), mas sim serem reconhecidos e assumirem-se como parceiros do desenvolvimento curricular, com a faculdade de traduzirem nos seus projectos educativos e curriculares “processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui” Leite (2006, p. 74).

Com efeito, para serem bem-sucedidas e corresponderem à realidade complexa e dinâmica do processo educativo, as políticas educativas e curriculares não podem restringir-se a uma perspectiva de linearidade política e prescritiva, sob o telecomando da administração educativa central, impondo-se a necessidade de se conferir um espaço para que tais políticas possam ser decididas e aplicadas numa perspectiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2000), fazendo, assim, todo o sentido uma perspectiva de territorialização da educação, que tem subjacentes as intenções que vão no sentido de conferir poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

Na verdade, apesar de todo o aparato de controlo das escolas e da acção educativa, é ilusório acreditar-se na viabilidade das políticas curriculares central e uniformemente definidas a nível central sem se ter em conta os contextos regionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução e realização daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares.

Assim, a relação entre os contextos macro, meso e micro do processo curricular constitui uma necessidade inelutável, ainda que a sua aceitação não seja pacífica.

De todo o modo, se não é viável uma descentralização da política educativa e curricular à revelia das prescrições políticas decididas a nível da macroestrutura educativa, não é menos verdade que nenhuma política educativa definida a nível central pode ser eficaz sem o concurso dos níveis meso e micro do processo de desenvolvimento curricular, tendo, ademais, em devida consideração que o “currículo é (...), principalmente, aquilo que os professores fizeram dele” (Roldão, 1999a, p. 21).

Torna-se, em suma, necessária uma aproximação entre as dimensões instituída e instituinte desse processo, posto que a educação é um campo em que a diversidade de perspectivas dos intervenientes pode bem expressar-se através da abordagem do currículo como “conversação complexa” (Pinar, 2007) e como uma construção participada a diversos níveis.

### **3. Possibilidades de inovação educativa em Cabo Verde através dos projectos educativos locais e de escola**

Em estudos de Educação Comparada, encontramos conceitos de planeamento educativo que, traduzindo realidades de planificação educacional abaixo do âmbito central ou nacional, mais precisamente, nos níveis meso e macro da Administração Educativa, podem ser aplicados no contexto cabo-verdiano. Referimo-nos aos Projectos Educativos Locais e aos Projectos Educativos de Escola (estes também conhecidos por Planos de Desenvolvimento de Escola, na terminologia brasileira).

“Quer o Projecto Educativo Local, quer o Projecto Educativo de Escola são instrumentos de planeamento (...), definindo o primeiro a política educativa de uma circunscrição territorial, e o segundo a de uma escola” (Varela, 2011, p. 87)<sup>4</sup>.

Com efeito, em Cabo Verde, os normativos sobre o ensino básico e o ensino secundário acolhem os princípios da descentralização e da desconcentração da política educativa, conferindo autonomia e protagonismo às instituições educativas locais na realização da sua missão e fins específicos.

Assim, às Delegações do Ministério da Educação compete assegurar a “elaboração da estratégia de desenvolvimento da educação” no concelho e bem assim a adopção de “planos de actividades”, sempre tendo em conta as “orientações básicas e os objectivos fixados pelo Ministério”, patenteando-se, assim, a existência de dois níveis de planeamento educativo local (concelhio): o estratégico e o operacional (Cf. Decreto-Regulamentar nº 4/98, de 27 de Abril).

Nos termos do Decreto-Lei 20/2002, de 19 de Agosto, a nível das Escolas Secundárias, compete à Assembleia da Escola, enquanto órgão representativo e de participação da comunidade educativa na definição, acompanhamento e controlo da política educativa da escola, aprovar, sob proposta do Conselho Directivo, o projecto educativo de escola, os planos plurianual e anual de actividades e o orçamento privativo da escola, estes dois últimos instrumentos complementares e de operacionalização do primeiro (projecto educativo).

Na elaboração do projecto educativo da escola, o diploma atrás citado preconiza, nomeadamente, o envolvimento do Conselho Pedagógico, a quem compete a elaboração

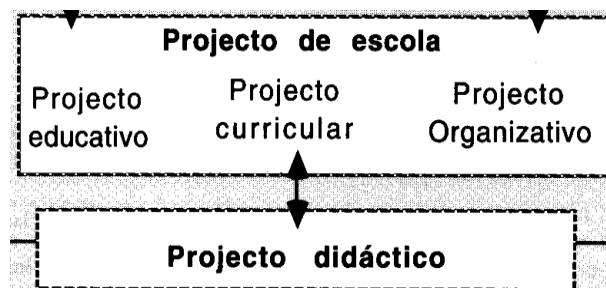
---

<sup>4</sup> Sobre esta matéria e para mais detalhes, cf. Varela, B. *Ibid.*, pp. 87-94.

das linhas gerais do mesmo projecto, cujo processo de elaboração é, entretanto, liderado pelo Conselho Directivo.

A nível das escolas do ensino básico, o Decreto-Lei nº 76/94, de 27 de Dezembro, prevê, genericamente, a possibilidade de elaboração do projecto Educativo de Escola, ao atribuir ao órgão deliberativo e representativo da escola (Conselho do Pólo) a responsabilidade de “orientação das actividades com vista ao desenvolvimento global e equilibrado da educação na zona educativa”, desiderato que só pode ser alcançado mediante uma abordagem estratégica da problemática da educação. Já em relação planeamento operacional ou de curto prazo, este diploma atribui expressamente ao Conselho do Pólo competência para aprovar alguns instrumentos, como o plano anual de actividades e o orçamento anual do Pólo, por proposta da Direcção do Pólo, a cargo do Gestor.

O planeamento educativo a nível de uma escola pode assumir diversas modalidades (Pacheco, 1994, 2001): projecto educativo de escola, de carácter abrangente; o projecto curricular, que se centra no processo de educação/formação dos alunos, o projecto organizativo, que pode integrar-se no primeiro e focaliza o funcionamento dos diversos órgãos e estruturas da instituição escolar; o projecto didáctico, que corresponde ao projecto curricular de turma e se desdobra nos planos de aulas dos docentes, como o ilustra o gráfico seguinte:



Adaptado de Pacheco, 1994, p. 60; Pacheco, 2001, p. 90

Entre estes projectos deve haver a interligação necessária, sem pôr em causa a iniciativa, a criatividade e a diversidade de perspectivas dos agentes envolvidos na sua concepção e realização, tanto mais que o acto pedagógico só pode traduzir-se no desenvolvimento de todos e de cada um dos educandos se ocorrer na base de valores como a inclusão, a equidade, a identidade e a diversidade cultural, entre outros.

O Projecto Educativo de Escola, enquanto instrumento de promoção da autonomia escolar, foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente

reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. Contribuindo para a boa governação da escola, o Projecto educativo expressa a identidade da mesma como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir (Varela, Ibid.)

Abrangente, sem ser necessariamente exaustivo, o projecto Educativo de Escola deve ser claro, conciso, dinâmico, flexível, aberto, realista, consensual, participativo (Pacheco, 1994).

O Projecto Educativo de Escola deve obedecer a estas características, mas qual o seu foco ou conteúdo essencial? Como deve surgir? Qual a metodologia da sua elaboração?

Não há receitas acabadas para serem prescritas, tanto mais que uma das razões do fracasso de grande parte dos projectos educativos, em outros contextos, reside no facto de surgirem “por decreto” e serem construídos a partir de assessorias ou de recomendações mais ou menos taxativas, não traduzindo, verdadeiramente, os propósitos que lhes são subjacentes, nomeadamente o de conferir autonomia de iniciativa, criatividade e inovação às escolas. A seguir-se por esta via, o projecto educativo não consegue ser um instrumento de conquista e afirmação de uma verdadeira autonomia da escola, no âmbito da definição e concretização de política educativa e curricular descentralizadora, participativa e emancipadora.

O Projecto Educativo de Escola não tem de ser um documento longo e maçudo, nem um texto “encomendado” a especialistas, por vezes com uma linguagem rebuscada que denuncia a sua natureza exógena. Apesar do seu carácter global, pode e deve incidir nas questões mais relevantes e não em todas as questões da vida da escola.

É em torno dessas questões centrais e vitais (consideradas como eixos ou domínios estratégicos de inovação educativa) que se deve desenvolver o Projecto.

Insistimos que, além do projecto educativo, a Escola pode e, desejavelmente, deve ter outros instrumentos complementares de planeamento (plano anual de actividades, projectos específicos (temáticos), voltados para a resolução de problemas concretos, projectos ou planos curriculares de turma, etc.).

Sem embargo, o Projecto Educativo (enquanto instrumento de planeamento de médio prazo e de carácter mais abrangente) deve obedecer a um quadro lógico que inclua o diagnóstico da situação, a definição da missão e dos valores da escola, a definição dos objectivos estratégicos, das acções e projectos conducentes à realização desses objectivos, do respectivo cronograma geral, assim como dos resultados esperados, meios e recursos a serem mobilizados, mecanismos de acompanhamento e avaliação.



Eis, pois, sucintamente, o quadro metodológico (os passos) que recomendamos (Varela, 2001, pp. 81-82):

a) Definição da missão da escola (se a missão pode ser definida, ab initio, sê-lo-á, contudo, de forma provisória, para ulterior confirmação) - A missão dum organização consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais (Bilhim, 2007). Segundo Teixeira (1998), a missão traduz a ideia mais importante da gestão de uma organização, garante a orientação dos seus membros e o desenvolvimento da organização; é o ponto de partida para a formulação dos outros objectivos e pode ou não estar formalmente expressa. Começa sempre com a resposta às seguintes perguntas: “Qual é o nosso negócio? Quem é o nosso cliente”?

b) Análise da situação ou do contexto em que actua a escola, recorrendo-se, nomeadamente, à denominada análise SWOT - Trata-se, aqui, de fazer uma investigação, segundo as regras metodológicas recomendadas, com vista à obtenção de evidências empíricas sobre: (i) os sucessos da escola, que devem ser mantidos ou reforçados, assim como das potencialidades e recursos com que se pode contar (pontos fortes); (ii) os problemas cruciais cuja resolução deve merecer prioridade (pontos fracos); (iii) as oportunidades de melhoria, decorrentes, nomeadamente de referenciais de boas práticas, de expectativas susceptíveis de serem atendidas, de parcerias passíveis de serem mobilizadas; (iv) as possíveis ameaças ou riscos a serem evitados.

c) A redefinição ou reafirmação da Missão e dos Valores<sup>5</sup>;

d) A concepção das hipóteses de estratégias;

e) A definição dos objectivos estratégicos (objectivos ou metas a alcançar no horizonte do plano), que podem ser agrupados em eixos ou domínios relevantes;

f) A experimentação ou testagem dos objectivos (verificação da sua pertinência, e exequibilidade);

g) A programação indicativa (segundo um quadro lógico em que, a partir de cada eixo ou objectivo estratégico, derivam objectivos específicos e ou metas a serem alcançados, a actividades idóneas para o alcance de cada um dos objectivos, o cronograma de realização de cada actividade, os recursos necessários à implementação de cada acção delineada);

h) Metodologia de implementação, avaliação e retro-alimentação.

---

<sup>5</sup> Os valores são os pilares internos das organizações. São acções que se apresentam sob a forma de condutas que definem “o carácter da organização” (...) Por vezes, resulta recomendável a expressão dos valores da organização em palavras-chave, que se expressem bem os pilares, a conduta e o carácter da organização (Cf. Varela, 2011, *Ibid.*, p.25)

A construção do Projecto Curricular de Escola segundo uma lógica profissional significa “navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada” (Morgado, 2002, p. 36), sem se ficar atrelado ao flanco da regulação e da mera “aplicação da norma, da autonomia decretada”, de efeitos castrantes e perversos, pois não só não engendra inovações como tende a justificar-se pela lógica da “obediência devida”.

O Projecto Curricular de Escola materializa-se, nomeadamente, através de Projectos Curriculares de Turma, que não têm de seguir a lógica da sofisticação e da abordagem extensiva, podendo traduzir-se em documentos sucintos, de elaboração colegial (docentes da turma e, desejavelmente, alunos), na busca de formas susceptíveis de coordenação e integração do processo de realização dos programas e orientações curriculares, em ordem a maximizar as potencialidades da turma, contribuindo para que o acto pedagógico propicie o desenvolvimento integral dos alunos.

Por Projecto Curricular de Escola, além de uma forma de adequação ao currículo nacional prescrito a nível macro, deve entender-se como “a forma particular como cada escola, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de gestão e organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos da escola” (Roldão, 1999b).

Indo além do “discurso da norma”, para dar lugar ao “discurso da contextualidade” (Roldão, 1999a, p. 49), o Projecto Curricular de Turma é elaborado pelos professores e contém propostas de intervenção didáctica, em que se decide “que ensinar, como e com que ensinar; o quê, como e quando avaliar” (Pacheco, 2001, p. 94).

Através dele, prossegue-se o desiderato da articulação (coordenação, concertação), enriquecendo-se a aprendizagem através de uma abordagem curricular que ultrapassa o foco disciplinar e o individualismo na prática profissional docente.

### **Concluindo,**

No processo de globalização hegemónica da educação, com repercussões ao nível das políticas educativas nacionais, são evidentes as pressões no sentido da uniformização dos currículos escolares.

Todavia, a educação e o currículo não envolvem apenas a dimensão instituída ou prescritiva, havendo, pelo contrário, ao nível das escolas, um espaço de apropriação,

recriação e inovação no âmbito da realização das decisões de política educativa e do currículo oficial (dimensão instituinte).

Assim, o processo de globalização não exclui a possibilidade de a escola, com base nas normativas existentes, assumir os desafios da promoção da qualidade, tendo em conta a sua especificidade institucional e contextual, desiderato que se torna viável através de projectos educativos e curriculares, concebidos e realizados mediante um amplo envolvimento dos agentes educativos e da comunidade.

Cada escola pode ter vários projectos pedagógicos, mas o Projecto Educativo de Escola é o mais englobante, pois define a política global da Escola, numa perspectiva estratégica ou de médio prazo.

A inexistência, num dado concelho ou território educativo, de um Projecto Educativo Local, que expresse as finalidades comuns norteadoras das actividades das diversas instituições educativas cabo-verdianas, numa perspectiva sinérgica e de maximização das potencialidades educativas locais, não é impeditiva da possibilidade de elaboração de projectos educativos de escola, tanto mais que estes últimos, enquanto experiências-piloto, podem contribuir para a emergência de um pujante e bem fundado Projecto Educativo Local ou Territorial.

Saliente-se, no entanto, que o Projecto Educativo de Escola será uma iniciativa tanto mais bem sucedida quanto mais se apoiar em projectos curriculares de turma e dos docentes e se inserir numa dinâmica coerente de planeamento local, sem prejuízo da especificidade da instituição escolar, que deve reflectir, adequadamente, a sua missão, o contexto de actuação, os valores e fins específicos que prossegue, os recursos e as metas a alcançar, em função da realidade ou do contexto em que actua.

Enquanto instrumento de construção participada de uma educação de qualidade, o Projecto Educativo de Escola, tal como os demais instrumentos de planeamento educativo, exige, certamente, rigor na análise da situação que se pretende alterar num dado horizonte temporal, bem como na definição dos objectivos e metas relevantes a serem alcançados, mas trata-se de um empreendimento que está ao alcance de qualquer escola, tanto mais que a sua elaboração não tem de se revestir de qualquer sofisticação teórica, técnica e metodológica.

### **Referências bibliográficas**

ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

- APPLE, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade. Ensaio de estudos críticos educacionais*. Porto: Porto Editora.
- BILHIM, J. (2007). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. 3ª edição, ISCSP, Lisboa
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éd. de Minuit. (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).
- DURKHEIM, E. (1984), *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- ENGUITA, M.F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, J. (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*, in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2006). *Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*". Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- MORGADO, J.C (2002). *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2000). *A flexibilização das políticas curriculares*. Actas do Seminário *O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78.
- PACHECO, J.A. (1994). *Área Escola: Projecto educativo, curricular e didáctico*. In revista Portuguesa de Educação 1994, 7 (1 e 2), pp. 49-80. I.E. Universidade do Minho
- REBOUL, O. (2000). *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- ROLDÃO, M.C (1999a). *Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C (1999b). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.
- SPRING, J. (2008). Research on Globalization and Education. In *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- TEIXEIRA, S. (1988). *Gestão das Organizações*. Editora McGraw-Hill.
- YOUNG, M. (2007) Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- VARELA, B. (2011). *Manual de Administração Educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana*: Praia: Universidade de Cabo Verde. Versão digital disponível em <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/Papers> e <http://bartvarela.wordpress.com>

### Referências legais:

- Constituição da República de Cabo Verde de 1992 - Lei de revisão nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.
- Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde - Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio.
- Regulamento das delegações concelhias da educação - Decreto-Regulamentar nº 4/98, de 27 de Abril).