



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO EDUCATIVA
Implicações do Projecto Educativo no Clima de Escola

Esmeralda Maria Lourenço Lopes Alves

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre
na especialidade de
Observação e Análise da Relação Educativa

Orientação da Professora Doutora Teresa Pires Carreira

Faro
Julho 2003



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO EDUCATIVA

Implicações do Projecto Educativo no Clima de Escola

Esmeralda Maria Lourenço Lopes Alves

**Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre na
especialidade de
Observação e Análise da Relação Educativa**

Júri:

Presidente: Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Doutora **Maria Alice Tomé**, Professora Auxiliar da Unidade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior;

Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Orientação da Professora Doutora Teresa Pires Carreira

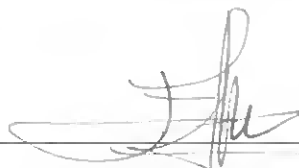
Faro
Julho 2003

3175 T.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE	
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO	
28/01/06	52694
33.04	
ALV*Obs	

1

A Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa, com o título original, “*Observação, Participação e Relação Educativa - Implicações do Projecto Educativo no Clima de Escola*” é apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Pires Carreira, para obtenção do Grau de Mestre.



(*Esmeralda Maria Lourenço Lopes Alves*)

AGRADECIMENTOS

Ainda que cada um trace o seu projecto de trabalho, muitas foram as pessoas que, ao longo destes dois anos, cruzaram o nosso caminho e de uma forma ou de outra, nos ajudaram a chegar ao fim.

Devo em primeiro lugar um enorme agradecimento à Professora Doutora Teresa Pires Carreira, Orientadora desta Tese de Mestrado, pelo acompanhamento, incentivo, e quantas vezes, compreensão e aceitação das nossas limitações e particularmente pela confiança que depositou nas nossas convicções e determinações. Consideramo-nos extremamente afortunados por ter sido para nós um verdadeiro modelo de identificação, desde o primeiro contacto na Universidade do Algarve, nas longas discussões sistémicas, onde se distinguiu por uma relação interpessoal afectuosa e ao mesmo tempo assertiva. O seu apoio incondicional desde muito cedo foi para nós gratificante e gerador de um profundo crescimento pessoal e fonte de reforço para a nossa auto-estíma.

Ao Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, Coordenador deste Mestrado, cuja filosofia inovadora mereceu desde o início o nosso interesse e pela forma como nos alertou sempre para a importância das evidências na investigação.

À Professora Doutora Alice Tomé, da Universidade da Beira Interior, pela amabilidade e presença de espírito em Seminário; momento de grande lucidez para todos, qual toque mágico e inteligente que nos despertou para o fundamental da nossa investigação.

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus, nosso Professor da componente curricular pela disponibilidade para nos ouvir e sugerir um bom livro na hora certa.

Aos colegas de Mestrado, em particular à Ana Paula Bastos, que nunca nos deixou esmorecer os ânimos e pelos pertinentes comentários que nos ajudaram a dar forma a este trabalho, ao Luís Gonçalves, para além da paciência com que nos iluminava sobre a programação em SPSS, também pela inteligente e oportuna crítica construtiva que muito

nos fez progredir, ao Jorge André pela serenidade que nos transmitiu em pequenas conversas, ao Eduardo Silva, pela partilha de opiniões em horas de amargura, e ainda à Maria do Céu, pelo seu sorriso em horas especiais

Aprendemos a investigar e a observar, mas aprendemos também o valor da amizade construída na base do respeito e da partilha, o que muito nos enriqueceu e onde se desenharam relações interpessoais de qualidade, quando, por exemplo, demos início à construção e particularmente, à Implementação do Projecto Educativo na Escola Secundária de Silves. E aí, a todos, o nosso particular agradecimento por tudo o que nos ajudaram a aprender.

Ao Rodrigo, à Inês e à Laura, a quem retirei muitos momentos de brincadeira, a troco de uma cara séria e ao meu marido, primeiro encorajador deste trabalho; a todos, promessas de redobradas atenções.

Por fim, a todos aqueles que sem serem nomeados serão sempre distinguidos e nos ajudaram a melhorar a nossa forma de participação e a ser a pessoa que hoje somos, um grande e merecido bem hajam; pois guardaremos, para sempre, as memórias deste tempo!

RESUMO

A presente Dissertação apresentada como Tese de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa tem por meta a construção de um Instrumento que sirva uma Observação e Análise contextualizada da Relação Educativa, de modo a:

- Descrever as representações sociais que interagem nas formas de participação dos professores na escola, particularmente na construção e implementação do Projecto Educativo, as quais alteram o Clima Relacional de Escola.
- Identificar factores de participação dos professores quer na escola quer na construção e implementação dos Projectos Educativos
- Verificar os efeitos da Participação dos Professores na Relação Educativa

A metodologia utilizada apoiou-se num paradigma misto simultaneamente quantitativo e qualitativo, que conduziu a validação de dois Instrumentos de *Observação e Análise da Relação Educativa*, construídos ao longo do desenvolvimento desta Tese, cujos resultados e conclusões daí retiradas, permitiram, numa primeira fase, podermos afirmar que o Modelo de Análise Teórico defendido se revelou consistente e o tornou um Modelo de Análise Emergente (MAE) e, numa segunda fase, podermos confirmar as hipóteses colocadas nesta investigação.

Em conclusão, parece-nos poder afirmar que a Participação na Relação Educativa depende do que os Professores dela pensarem e dela fizerem.

ABSTRACT

The present dissertation - presented as **Thesis For Mastership in Sciences of Education**, in the speciality of **Observation and Analysis of the Educational Relation** – has as its main aim the building up of a document that may allow the observation and conceptualised analysis of the Educational Relation so as to:

- Describe the social conceptions that may influence Teachers' participation in school life, particularly in the building up and achievement of the School Project, and may also influence the School Atmosphere.
- Identify the factors that contribute to Teachers' participation either in school life or in the building up and achievement of the School Project.
- Check the effects of Teachers' participation in the Educational Relation.

The methodology used was based on a mixed pattern, both quantitative and qualitative. A first Observation Instrument was built, which validated the Theoretical Model of Analysis and supports all the research here presented. Then, an Emergent Model of Analysis was used.

As a conclusion, we might say that two instruments for the **Observation and Analysis of the Educational Relation** were built and validated in the development of this thesis. The results and conclusions taken from them, firstly, allowed us to state that the used Theoretical Model of Analysis proved to be consistent and, secondly, made it possible to confirm the hypotheses put forward in this research.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Da natureza do objecto de Observação	12
Do educador como pessoa	17
Da opção temática à definição de objectivos	22

PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - REFLEXÃO NA ACCÃO, DESENVOLVIMENTO PESSOAL

1. Investigação, uma estratégia para a mudança	25
2. Reflexão, uma atitude formativa	31

CAPÍTULO II - PARTICIPAÇÃO, A EXPRESSÃO DO CLIMA DE ESCOLA

1. Representações, indicadores da participação dos professores	36
2. Observação contextualizada, um reforço do clima de escola	39

CAPÍTULO III - PROJECTO EDUCATIVO, UM REFORÇO NA RELAÇÃO EDUCATIVA

1. Projecto Educativo, um constructo para a resolução de problemas	43
2. Projecto Educativo, uma Voz na Comunidade Educativa	52

PARTE II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV - CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEÓRICO

1. Natureza Metodológica da Investigação	62
2. Construção do Instrumento de Validação Teórica	68

3. Tratamento estatístico e interpretação de dados	70
3.1 <i>Tratamento estatístico da Amostra</i>	70
3.2 <i>“Ser Professor” – Representações e sua Interpretação</i>	73
3.3 <i>Identificação de Concepções sobre a Relação Educativa</i>	73
3.3.1 <i>Participação no Projecto Educativo e Clima de Escola</i>	74
3.3.2 <i>Participação no Projecto Educativo e Inovação na Escola</i>	75
3.3.3 <i>Participação na Escola e concepção de “Ser Professor”</i>	77
3.3.4 <i>Importância da Construção e Implementação do Projecto Educativo</i>	78
3.3.5 <i>Projecto Educativo como reforço do Clima de Escola</i>	78
3.3.6 <i>Comunidade Educativa e conhecimento do Projecto Educativo</i>	79
3.3.7 <i>Conhecimento das Potencialidades do Projecto Educativo</i>	80
3.3.8 <i>Projecto Educativo e Autonomia de Escola</i>	81
3.3.9 <i>Importância do Projecto Educativo na Relação Educativa</i>	82
3.4 <i>Representações da Participação no Projecto Educativo</i>	83
3.4.1 <i>Indicadores de Participação na Construção do PEE</i>	84
3.4.2 <i>Indicadores de Participação na Implementação do PEE</i>	85
3.5 <i>Influências do Projecto Educativo na Relação Educativa</i>	87
3.5.1 <i>Promoção da Participação da Comunidade</i>	88
3.5.2 <i>Mudança de Atitudes e Comportamentos</i>	88
3.5.3 <i>Motivação de todos os actores educativos</i>	89
3.5.4 <i>Diagnose de Áreas de Intervenção Prioritária</i>	90
3.5.5 <i>Optimização dos Recursos existentes</i>	91
3.5.6 <i>Articulação do Plano de Actividades com o Plano Curricular</i>	92
3.5.7 <i>Implicação de toda a Comunidade educativa</i>	93
3.5.8 <i>Promoção de Clima de Solidariedade e entre-ajuda</i>	94
3.5.9 <i>Auto-Estima na Relação Educativa</i>	95
3.5.10 <i>Cidadania e Relação Educativa</i>	96
3.6 <i>“Relação Educativa” – Representações e sua Interpretação</i>	98
3.7 <i>Aplicação de NPAR TESTS</i>	98
4. <i>Das conclusões e implicações do estudo exploratório</i>	99

CAPÍTULO V - APLICAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEÓRICO

1. Metodologia do Estudo	103
2. Organização da Observação	105
3. Construção do Instrumento de Observação	106
4. Análise Descritiva dos Resultados Obtidos	108
4.1 Síntese de Frequências, Médias e Medianas	109
4.1.1 Participação Pedagógico-Administrativa dos Professores	109
4.1.1.1 Actual Desempenho de Cargos-1ª Escala	109
4.1.1.2 Expectativas de Cargos a Curto e Longo Prazo- 2ª Escala	110
4.1.2 Áreas de Empenhamento dos Professores na Escola-3ª Escala	110
4.1.3 Motivação para a participação na Escola-4ª Escala	112
4.1.4 Satisfação face ao Clima de Escola-5ª Escala	113
4.1.5 Importância do PEE na Escola- 6ª Escala	115
4.1.6 Importância do PEE para o Professor- 7ª Escala	117
4.1.7 Conhecimento e Formas de Participação no PEE-8ª Escala	118
4.1.8 Factores de Participação no PEE-9ª Escala	118
4.1.9 Projecto Educativo e Alterações no Clima de Escola-10ª Escala	120
5. Medidas de Correlação de Pearson e Consistência Interna	122
5.1 Correlação de Pearson da Participação na Escola - 3ª Escala	122
5.2 Correlação de Pearson dos Factores de Participação - 4ª Escala	123
5.3 Correlação de Pearson da Satisfação face ao Clima de Escola - 5ª Escala	124
5.4 Correlação de Pearson da Importância do P.E.E. na Escola - 6ª Escala	124
5.5 Correlação de Pearson da Importância do P.E.E. p/ o Professor - 7ª Escala	125
5.6 Correlação de Pearson das Formas de Participação no P.E.E. - 8ª Escala	125
5.7 Correlação de Pearson de Factores de Participação no P.E.E. - 9ª Escala	126
5.8 Correlação de Pearson das Alterações no Clima de Escola - 10ª Escala	127
6. Medidas de Correlação de Pearson aplicada aos totais de todas as Escalas	128
7. Conclusões, Limitações e Novas Pistas	129
Bibliografia	139
Anexos	

ÍNDICE DE QUADROS

4º Capítulo Do Plano de Observação na Fase Exploratória

Quadro 1	Sexo	70
Quadro 2	Habilitações Literárias	71
Quadro 3	Categoria Profissional	71
Quadro 4	Tempo de Serviço	72
Quadro 5	Nível de Ensino	72
Quadro 6	Ser Professor	73
Quadro 7	Formas de Participação e Clima de Escola	74
Quadro 8	Inovação e Prática Lectiva	75
Quadro 9	Inovação e Intervenção na Escola	76
Quadro 10	Empenho e Consciência do Professor	77
Quadro 11	Importância da Implementação do PEE	78
Quadro 12	Benefício do PEE para o Clima de Escola	79
Quadro 13	Conhecimento do PEE na Escola	79
Quadro 14	Conhecimento das Potencialidades do PEE	80
Quadro 15	Autonomia e PEE	81
Quadro 16	Relação Educativa e PEE	82
Quadro 17	Factores de Participação na Construção do PEE	84
Quadro 18	Factores de Participação na Implementação do PEE	85
Quadro 19	Participação da Comunidade na Escola	88
Quadro 20	Filosofia do PEE e Mudanças de Atitude	89
Quadro 21	Filosofia do PEE e Motivação da Comunidade	90
Quadro 22	Filosofia do PEE e Intervenção Prioritária	90
Quadro 23	Filosofia do PEE e Recursos Existentes	91
Quadro 24	Filosofia do PEE e Articulação com Planos e Currículos	92
Quadro 25	Filosofia do PEE e Comunidade Educativa	93
Quadro 26	Filosofia do PEE e Clima de Solidariedade	94
Quadro 27	Filosofia do PEE e Auto-Estíma	95
Quadro 28	Filosofia do PEE e Cidadania	96
Quadro 29	Relação Educativa	98

5º Capítulo Da Observação Contextualizada da Fase Final

Quadro 30	Idade	104
Quadro 31	Tempo de Serviço	104
Quadro 32	Implicações do MAT no Questionário	107
Quadro 33	Frequência de Cargos Desempenhados Actualmente	109
Quadro 34	Frequência de Expectativas de Cargos	110
Quadro 35	Áreas de Maior Empenho e Participação	111
Quadro 36	Frequências de Maior Empenho na Participação na Escola	111
Quadro 37	Aumento da Participação dos Professores na Escola	112
Quadro 38	Frequências do Aumento da Participação na Escola	112
Quadro 39	Satisfação Face ao Clima de Escola	113
Quadro 40	Frequências da Satisfação Face ao Clima de Escola	114
Quadro 41	Importância do PEE	115
Quadro 42	Frequências da Importância do PEE na Escola	116
Quadro 43	Frequências da Importância do PEE para o Professor	117
Quadro 44	Frequências do Conhecimento e Participação no PEE	118
Quadro 45	Médias e Medianas da Participação no PEE	118
Quadro 46	Frequências dos Factores de Promoção da Participação no PEE	119
Quadro 47	Médias e Medianas das Alterações do Clima de Escola	120
Quadro 48	Frequências das Alterações do Clima de Escola	120
Quadro 49	Correlações das Áreas de Empenho da Participação na Escola	122
Quadro 50	Correlações dos Contributos de aumento à Participação na Escola	123
Quadro 51	Correlações da Satisfação face ao Clima de Escola	124
Quadro 52	Correlações da Importância do PEE na Escola	125
Quadro 53	Correlações da Importância do PEE para os Professores	125
Quadro 54	Correlações do Conhecimento e Modos de Participação no PEE	126
Quadro 55	Correlações das Motivações à Participação no PEE	126
Quadro 56	Correlações das Alterações do Clima de Escola	127

QUADROS DE ANEXOS

I

- (Q2) Chi square test-Frequências
- (Q2) T-Test
- (Q2) Kolmogorov-Smirnov Test
- (Q4)) Chi square test-Frequências
- (Q4) T-Test
- (Q4) Kolmogorov-Smirnov Test

II

1º Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa

III

2º Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa

Introdução

Educação é aventura, errância, é paixão do ensinar e aprender permanentemente numa sociedade de Projecto. É "oficina" de correcção de "erros" que visa ensinar o verdadeiro, o bem e o belo. Não se é educado sem o desejo de perfeição.

(Carreira, 2001, 15)

Da natureza do objecto de observação

No quadro que consideramos ser o das Ciências da Educação e no domínio específico da Participação dos Professores no enriquecimento da qualidade da Relação Educativa, se inscreve esta investigação.

Elegemos a escola como contexto e a Participação dos Professores como problemática que operacionalizamos numa área que nasceu com a Reforma Educativa; a construção e implementação dos Projectos Educativos de Escola. O nosso objecto de estudo será porventura parcelar na medida em que se ensaia um esboço de análise da Participação a partir das representações que os professores elegem em situações contextualizadas e ainda porque as nossas "lentes" teóricas e empíricas apenas conseguirão uma aproximação enublada dessa realidade.

Será sempre através das relações sociais dentro e fora da sala de aula e pelo confronto de ideias que se atinge o conhecimento, o que Gonçalves (1993) considera um processo de ensino-partilha-aprendizagem. Porque a Relação Educativa ultrapassa o espaço da sala de aula e é responsável pela criação de laços na comunidade escolar (alunos, pais,/encarregados de educação, associação de pais e comunidade em geral) consideramos que a educação é um acto eminentemente social porque transformador da criança em ser social, em cidadão actor (Carreira, 1998). Por isso, tão importante é o ultrapassar constante da sala de aulas. Ensinante e aprendiz (todos aprendizes!) são reflexo da complexidade, do social, donde nunca parámos de emergir.

Caldeira fervente de boas e más virtualhas, a Escola deve ser o cadinho na vigília, análise, diríamos mesmo amor, no sentido da aquisição da sabedoria para um mundo melhor. Acreditamos que os resultados fornecidos pela observação sobre a acção

educativa indicam que a explicação dos bons resultados na aprendizagem radica na dinâmica da própria escola. Esta prende-se com a elaboração de um projecto educativo que se caracterize pela consciência de determinados objectivos, pela existência de certas tradições e metodologias de trabalho partilhadas e pelo espírito de equipa e responsabilidade perante os resultados; o que lhe confere identidade institucional. Sem se deixar estatizar, este ritual, deverá manter sempre um espírito entusiasmado e criador.

É o Projecto Educativo, pela sua natureza, o documento cuja filosofia deverá imprimir na escola a orientação e a coesão de toda e qualquer relação educativa. «À medida que as sociedades avançam modificam-se as interrogações e as respostas educativas. O movimento das ideias é inseparável dos movimentos sociais e as perguntas: Como Educar, e para quê educar, têm respostas diferentes em função das épocas históricas» A. Tomé (2000,17). Porque a mudança não se introduz por decretos e portarias, pergunta-se –O que é “Ser professor?” , Que formas de participação exibem os professores nas escolas? - Qual a função da escola no século XXI? – Que alterações ocorrem nas escolas após a implementação dos Projectos Educativos? Com estas e outras questões se preocupa o presente trabalho de investigação. Muitas são, sem dúvida, as satisfações que os professores pretendem e retiram da sua acção de educadores. Mas ser professor nos dias de hoje parece ser uma missão quase impossível e plena de contradições, voz geral. Contudo, não é essa voz que é impossível; aliás, sempre foi difícil. E muito mais quando a sociedade está em crise. Ao longo da história, quantas crises e sempre têm sido ultrapassadas. São como frémios, tremuras patológicas para o reacender da vida! A reflexão impõe-se, a visão sem cegueira deseja-se, a ultrapassagem é a ordem.

Como seguir um currículo instrutivo através de um currículo reflexivo? Como exercer autoridade e ao mesmo tempo ser afectivo? Afinal, em que consiste e como se desenvolve a educação? Pertencemos a uma era de medo, medo de educar para a crítica (que em grego se diz *krinei*, “crivar” do grego *krino* “crise”) o que nos faz relacionar crítica com crise, ainda que nestas palavras modernamente e indevidamente se vejam sentidos negativos, como escândalos ou acusações.

E assim, muitas vezes o que poderia originar uma mudança de atitudes e mentalidades, pelo medo, as gerações acomodam-se, “não fazem ondas” e simulam uma felicidade aparente onde se vive o descontentamento de forma silenciosa. E, deste modo, andamos todos a *escrever* sobre o desejo da mudança e efectivamente vivemos comezinhos para comprar o pão de cada dia. A crítica será sempre a expressão da genialidade humana

que há dentro de cada ser humano à descoberta do ser e dos seus valores. Se respeitarmos com seriedade o passado, estaremos preparados para enfrentar a realidade em que estamos inseridos, condição para uma observação crítica e uma análise consciente que nos poderá permitir demonstrações, validações, verificações, onde se inclui o rigor que lhe possa auferir credibilidade científica. Naturalmente este trabalho não almeja responder a todas as questões levantadas, porém pretende *partilhar um espaço de discussão* bem como revelar um percurso de investigação que possa justificar tais preocupações, ainda que as pistas encontradas sejam insuficientes para vir a melhorar algumas áreas críticas, do nosso ponto de vista como são a construção e particularmente a implementação dos Projectos Educativos. O processo educativo, por tudo o que dissemos, o latejar contínuo da sociedade, as suas crises, as suas complexidades, mutáveis em cada tempo, será um processo nunca acabado.

Pourtois, Jean-Pierre et al. (1999) na sua obra *A Educação Pós-Moderna* equacionam um conjunto de dimensões a saber, de ordem afectiva, cognitiva, social e ética, que formam um todo, um sistema onde assenta o acto educativo. Para estes autores parece abrir-se um caminho à análise e ao livre pensamento, onde o homem pode libertar-se melhor das normas sociais e culturais e pôr em prática estratégias inovadoras. Ele pode, desde logo, passar de um estado de sujeito-agente, submetido ao sistema, ao de um sujeito-actor, intérprete activo de um papel social mas não ainda decisor, ou então à situação de um sujeito-autor, criador do seu mundo. O acto educativo, em primeira instância diz respeito à questão dos valores que atravessam, continuamente, a realidade educativa. O que se deseja para os adultos de amanhã? Formar adultos livres, dóceis, criadores, solidários, inteligentes, equilibrados, eruditos, sensíveis, adaptados, etc.? Na realidade, trata-se simultaneamente de tudo isso. Desenvolver a humanidade em cada ser humano, tal é, efectivamente, o objectivo complexo que devem fixar, hoje, a família, a escola, a sociedade. O futuro da escola pertence a todos os actores: pais, professores, alunos e outros agentes educativos.

A peça chave do desenvolvimento das sociedades é a educação, os valores e a coesão social.» (Carreira e André, 2000, 138). Sim, peça chave do desenvolvimento das sociedades é a educação, são os valores e é a coesão social, mas orientados para o aprendiz abrir os seus olhos através da análise da realidade, da aquisição permanente em si de uma cidadania consciente, plena, geradora de alma humana, afectiva para com o outro. Porque assim pensamos, atrevemo-nos a afirmar que um tal contexto implica uma

grande exigência à educação para a sociedade do século XXI! Por isso, vemos a grande atenção dada nos dias de hoje à:

- Educação e cultura
- Educação para a cidadania
- Educação e coesão social
- Educação, trabalho e emprego
- Educação e desenvolvimento
- Educação, investigação e ciência

Será pela salvaguarda destes princípios básicos da educação que passam «os direitos da liberdade de aprender e ensinar e do direito ao ensino», mas «a educação e a cultura não podem ser programadas por quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas» (Tomé e Carreira, 2001, 72). Pensar deste modo a educação nos dias de hoje, é ser confrontado com questões simultaneamente sociais, psicológicas, científicas, culturais, económicas e simbólicas, cujas componentes são plurais e frequentemente contraditórias, sendo a finalidade última a procura das formas da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da dignidade e do bem-estar na sociedade moderna pós-industrial, como defende Charlot, (1995). Trata-se, pois, de uma abordagem macrossocial, onde se terá de ter em conta os microssistemas educativos, e a sua inter-relação. Afinal, a crise da modernidade nasceu na consciência que se teve das contradições existentes na própria sociedade. Assim, o que se designa como crise da educação, não será antes de mais o reconhecimento dessas contradições culturais e da decomposição do sistema de valores e de normas, que a escola, a família e todos os órgãos de socialização são supostos transmitir às crianças? Aliás já o afirmamos atrás, como nossa convicção também.

É visão de muitos que o universo da pós-modernidade se adivinha complexo. Já não o anima apenas a busca da plenitude do modernismo, o homem pós-moderno tem que viver a incerteza, a angústia e encontrar em si mesmo o seu próprio sentido. Será um gestor de incertezas e imprevisibilidades, um homem de projectos. E será mesmo isto? Quem tem certezas? Contudo, segundo Pourtois (1999), a pedagogia pós-moderna verá

difundirem-se e articularem-se os conhecimentos, actuará sobre as opiniões, as atitudes e a personalidade, entrará no mundo dos valores em lugar de se confinar no domínio da utilidade, onde a escola não será apenas uma organização regida por lógicas profissionais, financeiras ou administrativas, mas centrar-se-á igualmente no aluno, de forma a que este seja não apenas um indivíduo a instruir, mas também um sujeito participativo e responsável, capaz de projectos e de escolhas onde terão lugar as dimensões afectiva, cognitiva, social e ética do indivíduo. Assim seja!

A história do ensino, ao longo dos tempos, atravessou diferentes protagonismos, conforme o pedagogo se centrava na família, na religião, no estado, diria ainda Carreira (1998) que o lugar de actor principal, em educação, mudará segundo o paradigma explicativo de cada época. Retome-se a velha questão - E hoje o que é “Ser Professor”? O propósito deste trabalho centra-se exactamente na pessoa do professor enquanto figura “principal” na dinâmica da vida da escola e que se cristaliza particularmente na sua intervenção no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo na sua articulação com o universo educativo.

Do educador como pessoa

*«O professor actual é um formador futurista,
um actor social de adaptação, de visão larga,
pronto para a mudança»*

(Carreira, 1998, 25)

Não que o professor não desempenhasse sempre as suas funções, através dos tempos, com entrega e coragem humanistas, contudo, parece-nos que em todos os séculos, é forçado a repensar, mais uma vez o valor de Ser Professor; qual guardião do templo da sabedoria! Mas, na verdade, no coração do professor há desolação; as sucessivas reformas e mal reflectidas alterações de currículos a que o professor tem estado sujeito geraram a incerteza, a desconfiança e o desânimo. Porque a filosofia de incentivo à participação, não passou das boas intenções, assim foi medrando a inércia no seio dos professores, os quais acabam por ser sempre os agentes de reformas nas quais não participaram e, por último serão igualmente suas vítimas, ao lado dos alunos. Dizer que *educar é um risco*, será o mesmo que dizer que a vida é um risco e os perigos assomam de todos os lados e precisamos estar preparados para resolver os problemas na hora certa. É deste modo que pensamos que a educação deverá preparar os jovens para saberem olhar, reflectir, enfrentar os diversos campos na hora certa. Encher-lhes a pasta de conhecimentos e mecanismos capazes de a cada novo problema serem capazes de dar o salto sem medo. Afinal, não há risco nenhum podemos dizê-lo. Apenas talvez, o de não sabermos tratar bem da terra e de bem semear! E o risco permanecerá se não soubermos acrescentar aos “saberes” académicos o “saber fazer”, efectivamente; através de pedagogias de desenvolvimento do próprio saber, as tais metodologias da participação e da partilha, promotoras de competências de aquisição do saber. É com segurança e coragem de enfrentar as dificuldades no processo educativo que os nossos alunos irão enriquecer e construir o verdadeiro “SER”

A esta questão, uma outra se junta, o da desvalorização do “Saber” do Educador, por um lado e o da ausência de iniciativa para colocar no terrenos as pedagogias alternativas,

promotoras da participação directa de todos na educação. Ou então não se fale tanto em ensino-partilha-aprendizagem, porque a realidade das nossas escolas é bem diferente! e, aqui, sim, arriscadamente. E as Ciências da Educação sabem que está nas suas mãos também revigorar essa imagem desfocada que se tem vindo a generalizar no seio da comunicação social. É preciso consciencializar os professores para o trabalho reflexivo. E todos sabem que é chegada a hora de separar o trigo do joio e valorizar equitativamente, desde o início da formação universitária de área educativa as competências pedagógica e científica. Para quando a valorização da função já tão polivalente do professor? Os professores também sabem que só eles poderão mudar a opinião que a comunidade tem a respeito do papel da escola, nomeadamente em relação ao estatuto novo que diz respeito a uma concepção de escola que tem como função participar no alargamento e aprofundamento da educação fundamental, não ignorando a sua relação com a comunidade envolvente que será também agente educativo. E dos professores tem de vir o último esforço (sabemos, quantas vezes em desolação) do volte-face que é necessário e urgente empreender.

Ligado a este conceito de escola está um outro, muito mais controverso, e que é a Autonomia. “Este aspecto é importante, porque o discurso educativo serve-se muito de palavras como inovação, participação, autonomia e qualidade, conceitos que muitos entendem num sentido absoluto, algo que a lei em si concretiza.” (Vasconcelos, 1999, 29). Convém, então esclarecer, como o refere o mesmo autor, citando Macedo (1991) que “é na construção da identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização da escola que se constrói também a autonomia”.

Pode dizer-se que os professores começam agora, de um modo geral, a tomar consciência de que a Escola existe como um todo organizado, entretanto, cada um à sua maneira, lá vai descobrindo a Escola, lá vai tentando entender o que significa autonomia. E a grande questão reside aí, quando o professor se depara com problemas de ordem prática, sente que a autonomia se esvai quando o Director Executivo nos recorda que até nem é bem assim, ainda dependemos da Direcção Regional.

Se é urgente que os professores acompanhem a acelerada mudança social das suas funções, mais urgente se torna que a administração prepare o terreno com estratégias e

processos de formação que contextualizem a escola na sociedade actual. Longe *devem* ir (irão?) os tempos em que a função do professor era a de um transmissor inquestionável de conteúdos programáticos nem sempre pré-estabelecidos pelo próprio. Marionetes, em pobres palcos, de não menos pobres povos. A realidade é bem diferente, o papel socializador da educação foi-se gradualmente deslocando do estado para a escola e, por último está a deixar um vazio na escola, na medida em que são os próprios educandos/cidadãos que escolhem as mensagens “educativas” que desejam, através dos vários meios de comunicação de que dispõem, televisão ou Internet. A escola ainda está a tempo de redefinir o seu papel socializador, sabedor, libertador das teias, através de um Projecto Educativo, centrado em “Pedagogias activas”, destinadas a personalizar a educação, não limitadas a experiências isoladas, a preparar cidadãos de corpo e alma inteiros. Segundo Jesus (1997) o papel do professor centra-se «na dinamização da construção do conhecimento». Toda a acção depende de um actor e assim, a existência e consequente dinamização do Projecto Educativo de Escola dependerá fortemente de cada um e de todos os actores educativos. Por preparação, serão talvez os professores os principais actores neste palco que é a escola, embora sabendo-se que as interacções que se desenvolvem na escola não são as únicas e quiçá (para os alunos) as mais importantes e até as mais decisivas para o futuro dos mesmos. E porque não reflectir num autêntico processo estimulante, melhor, cada um reflectir o seu, e depois em conjunto executar entusiasmadamente o mais adequado ao tempo e às circunstâncias?

É dos professores que se espera tudo (ou quase tudo):

- motivar os alunos para a aprendizagem,
- solucionar problemas enquanto Director de Turma,
- criar bom ambiente na escola (dentro e fora da sala de aula),
- actualizar-se científica e pedagogicamente,
- auto-motivar-se para a formação a qual continua a ser uma realidade centrada em «Menus» e não nas efectivas necessidades dos professores,
- aderir pacificamente a todas as reformas sem que para tal fossem ouvidos atempadamente,
- animar a Escola, intervir através dos seus Planos de Actividades .
- e muito mais

Na opinião de Carreira (1998, 10) «O professor actual é um educador-instrutor-formador, pede-se-lhe tudo: que tenha em mente a via profissional mas que não esqueça os valores sociais, culturais e éticos.» *ibidem* «Uma das funções do professor actual parece ser a de ajudar na organização assim como o de ajudar a re-fazer o vazio de tanta informação que circula e que é mal gerida». Acrescentar-se-ia que é esse vazio que ao ser ocupado tem imediatamente de ser absorvido para dar lugar a um novo vazio. Esse espaço é o lugar do conhecimento, do enriquecimento e da permanente assimilação de novos saberes. Chegou a hora do professor recuperar o seu papel de mentor, se mentor é aquele que, pelo exemplo, experiencia a sabedoria e anseia por contaminar os outros com o seu conhecimento. Saibamos escutar as paixões dos jovens guiando-os suavemente na direcção por eles escolhida. E o sucesso de qualquer projecto é alcançável por todos, quando for, estrutural, filosófico e amoroso.

Contudo é de lamentar que a grande maioria das inovações pedagógicas, que já deram provas de personalizar a educação, permaneçam limitadas ao âmbito de experiências isoladas e não contaminem o sistema educativo no seu conjunto, dando a ideia de uma nítida contradição entre o que seria desejável e o que não acontece porque o sistema não admite e finge não estar preparado para tal, como se os professores não tivessem capacidade para desenvolver essas pedagogias, cujo êxito se centra em equipas de professores motivados, que partilham projectos pedagógicos comuns, dedicados ao seu trabalho em função dos objectivos do projecto, e não de uma carreira burocrática.

Enquanto a teoria pedagógica permanecer desvinculada da realidade dissociando-se do funcionamento das acções escolares, ver-se-há um empobrecimento teórico dessas práticas pedagógicas que vão medrando nos limites do empirismo. Assim “Os teóricos da educação foram desclassificados como utópicos e irrealistas, e os empíricos da educação foram desclassificados pela incapacidade de se justificarem, sistematizarem e difundirem as suas acções” (Tedesco, 1999, 45). Digamos que a formação docente optou por se centrar em domínios do saber catalogadores da prática lectiva que na maioria dos casos se limita a fornecer informações dessa mesma prática. Tal processo é hoje responsável, no seio da classe docente, pelo alheamento e ao mesmo tempo incapacidade de lidar com a desmotivação e conseqüente indisciplina dos alunos que não “suportam” e denominam de “chatas” as práticas pedagógicas centradas no professor. O professor do século XXI tem de competir com rivais muito poderosos, centrados no poder da

(in)formação paralela. que os nossos alunos dominam com outra facilidade que muitos de nós nos recusamos a aceitar. Eles operam com novos instrumentos, mas não têm capacidade de pensar no sentido daquilo que fazem. Os adultos, por seu lado, possuem essa capacidade, mas não sabem operar com os instrumentos. A distinção entre professor e aluno é muito mais fraca do que outrora. Afinal, para que servem hoje as escolas e nelas os seus “mestres”? Se a educação é uma proposta para a vida inteira, então todos somos alunos e teremos de aprender uns com os outros. Assim, cabe às Ciências da Educação e à Sociologia da Educação, identificar as razões para esta “ausência de sentido” que têm marcado a educação neste virar de século e propor um outro “modus faciendi”, difícil de encontrar, nesta sociedade em mudança, onde tudo se está atropelando, onde tudo parece esfacelar-se, onde os valores se apagam sem alternativa em vista, onde é constante o apelo ao prazer fácil e rápido, onde é inexistente o sonho de uma esperança de futuro, onde a proposta de floreação caiu em desuso, onde a construção do “ser”, afinal foi substituída até ao delírio, pelo “ter”. E é toda essa situação que perplexiona a escola. Mas não nos deixemos abater!



Da opção temática à definição de objectivos

Mas como se educa, como se ensina, como se transmite esse conjunto de códigos, de mitos, de modelos de uma cultura? Como se faz para que essa suma de valores humanos que os homens nos deixaram, desde os utensílios que fabricaram, às ideias, às palavras, aos conceitos, às técnicas - o saber e o saber-fazer - possa ser ensinável e forneça quadros de referência?

(Carreira, 1996, 327)

Procuramos compreender/saber até que ponto um Projecto Educativo pode ser eficaz na melhoria do Clima de Escola, ou seja, se após a sua construção/implementação a escola manifesta alterações (positivas evidentemente) nas suas relações educativas; considere-se, deste modo, o Projecto Educativo de Escola como uma mais valia para a escola. Possa esta resposta clarificar-se, logo uma outra se coloca. Se efectivamente os Projectos Educativos são um contributo para o desenvolvimento da escola, então porque razão continuam guardados nas gavetas, sem uma forte implantação no terreno?

Esta realidade conduz-nos à problemática do Projecto Educativo de Escola, da sua construção à sua implementação; quem participa?, como participa, porque participa? Digamos que se insere em dois contextos. Um primeiro relacionado com a indefinição da sua utilidade para as escolas e que leva à sua construção para apenas ser apresentado à Inspeção Geral das Escolas (IGE) e que muitas vezes cria teias de aranha nas gavetas. Sabe-se que existe, mas não se sabe muito bem para quê; na sua maioria foi copiado *ipsis verbis* por outros ou talvez obra de alguém com anseios a scriptor, ávido de aprofundar o assunto, ou de arranjar um lugar no céu. Digamos que tal não é um Projecto Educativo de Escola, falta-lhe a alma, cuja força motriz depende da dinâmica dos professores. É nesse processo criativo e emergente de participação (participar na acção) para a mudança que este trabalho de investigação se vai centrar. Nesse sentido,

centramos os objectivos desta investigação na forma como os professores participam na escola, constroem e implementam o Projecto Educativo de Escola (P.E.E.). Visamos obter a descrição das características/representações que estão (ou não) na origem da participação dos professores no processo de construção e implementação do P.E.E. Teremos no horizonte, em que medida o grau de participação dos professores, nesse mesmo processo, pode vir a alterar a relação educativa e com ela o clima de escola, a fim de percebermos as potencialidades de um P.E.E. e a sua eficácia no desenvolvimento da comunidade educativa. Sem se pretender sugerir qualquer modelo de construção dos Projectos Educativos de Escola, chama-se a atenção para algumas convicções retiradas da experiência da investigadora e suportadas por leituras feitas, de onde se pode apontar a metodologia do Trabalho de Projecto como exemplo quer para a construção, quer para a implementação do próprio projecto na escola.

«O indivíduo é o que for a sua possibilidade de relacionar-se com o mundo que o rodeia» (Carreira, 1996, 328). Considerando a importância que a consciência que cada um tem do que é Ser Professor e do que é para si a Relação Educativa, incluíram-se num 1º instrumento de recolha de dados estas duas questões (em aberto) que, pela sua natureza, pretenderam descrever as representações destes profissionais na sua dimensão pessoal e interpessoal. Uma terceira questão, igualmente em aberto, pretendeu revelar que factores desencadeiam a participação dos professores na construção e na implementação dos projectos educativos. Compreendemos a investigação não só como forma de produção de conhecimento mas, sobretudo como um instrumento com capacidades e funções formativas e, por isso mesmo, como um útil instrumento para que professores e alunos se envolvam entusiasticamente de forma mais participada no verdadeiro processo de ensino-aprendizagem» (Gonçalves, 1993) e em particular que seja uma partilha de conhecimentos, e ainda uma mais valia para todos os actores educativos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Não me basta o professor honesto e cumpridor dos seus deveres; a sua norma é burocrática e vejo-o pouco mais fazendo do que a sua profissão; ser o mestre não é de modo algum um emprego , e ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo, o que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro.

(Silva,2001, 103)

CAPÍTULO I

REFLEXÃO NA ACÇÃO, DESENVOLVIMENTO PESSOAL

«A pergunta - Que sou eu?- implica então uma outra: que sei eu sobre esta comunidade, este povo, sobre aquilo que serve de mediador entre os seus membros?»

(Carreira, 1996,328)

«Socializar e Educar na sociedade actual, cada vez com menos fronteiras reais e com rápidas mudanças no sistema de valores morais, políticos, intelectuais e educacionais, é viver o espírito desta época com a visão para o futuro, e tendo em conta as experiências do passado.»

(Tomé, 2001, 25)

1. Investigação educativa, uma estratégia para a mudança

*«Quanto mais o indivíduo se vai actualizando
mais ignorante se pensa e mais caminho lhe
parece ter para percorrer.»*

(Carreira, 1996, 325)»

Acreditamos que o salto qualitativo em educação só acontecerá quando os professores tomarem consciência de que “Ser Professor” é ser um construtor de êxitos e fenómenos educativos e que sempre tenha por fim o caminho para a formação de cidadãos de corpo inteiro, (Gonçalves, 1993).

Porque nada se constrói sem a conjugação entre o pensamento e a acção, melhor será procurar as causas na acção e pensar com algum rigor e cientificidade sobre os efeitos. Como? Através da *observação* e *análise* no terreno onde se desenvolvem as relações educativas, sempre numa perspectiva construtivista do desenvolvimento, a qual, segundo Simões (1993), coloca a ênfase na participação dos processos pessoais e sociais na construção da realidade e privilegia uma metodologia descritiva/interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes. Se «(...) a relação que os professores mantêm com a Reforma Educativa e com os processos dela dependentes passa, essencialmente, pela relação que mantêm consigo, (...), conseqüentemente, dever-se-á exigir que os professores sejam responsáveis pela construção do seu próprio corpo de conhecimentos.» (Gonçalves et alii, 1994, 77). Neste sentido e em completa sintonia com os autores mencionados, afirmamos que sendo a inovação um imperativo, a investigação é uma etapa privilegiada, de forma a contribuir para que o professor seja, cada vez mais um guia e um construtor de conhecimentos. Tal é a intenção deste estudo, cujo modelo de análise teórico assenta em três pilares:



Da participação dos professores na escola salientamos a sua participação no processo de construção e de implementação do PEE. Perguntar-se-á que relação existe entre a participação dos Professores na construção / implementação dos projectos educativos e o Clima de Escola. Partindo do pressuposto de que «A qualidade da acção do professor está interrelacionada com os seus mecanismos de pensamento e, por isso, a acção é apenas o resultado de um conjunto de acções intermédias nas quais interferem vários factores, entre os quais os valores» Gonçalves (1993, 23) procuramos captar factores de ordem intrínseca e extrínseca (a explicitar na metodologia) que conduzem à participação dos professores no desenvolvimento do P.E.E. Talvez fosse bom repensar se há interligação entre os Projectos Educativos das Escolas, - os valores que cada escola defende para a sua instituição- e a actuação individual ou conjunta dos seus elementos. Ou seja. Os Planos Anuais de Actividades interligam-se com os ideais representados no Projecto Educativo? Os Directores de Turma discutem os Projectos Educativos com os Encarregados de Educação? Quantos professores o conhecem e o aceitam como seu? As comissões de elaboração de Projectos educativos centram-se em que valores e/ou problemas? Que formação receberam sobre elaboração de Projectos Educativos? Tantas terão sido as condicionantes que naturalmente se adivinham as respostas.

Defendemos e acreditamos que será da actuação individual de cada professor, portador de intenções educativas, que tem de nascer a tal vontade que anda há algum tempo afastada das nossas mentes. Uma coisa é certa, não se pode permitir que as Instituições Educativas se desvirtuem face à sociedade que diariamente é assolada pela comunicação social que prefere generalizar o mal a exemplificar com o bem, mostrando vários exemplos do bom trabalho que todos os dias são feitos em várias escolas do nosso país. Sem dúvida que o professor tem literatura à sua disposição sobre o que é o projecto educativo, está integrado num determinado clima social e profissional na escola enquanto instituição, vivencia ou não experiências de autonomia de escola, sofre influências das suas relações em contextos vários, recorda recomendações do sistema político e educativo, no dizer de Gonçalves (1993, 23) «o professor tornou-se assim um processador de informação recebida.(...) Recebe-a, analisa-a, interpreta-a e dá-lhe um significado.» Neste circuito sistémico reside a «apropriação-construção e uso de uma informação contextualizada.» Assim, as suas intervenções são significativas e passíveis de interpretação contextualizada.

Continuamos na esteira deste autor para justificar a problemática sempre presente que é o pensamento e a motivação do professor para a acção em contexto educativo. Da avaliação dos fenómenos ocorridos entre a dialéctica de in-put e out-put do conhecimento encontrou-se o caminho para a validação do presente modelo de análise. Embora nunca se encontrem respostas definitivas estar-se-á, deste modo, próximo de uma resposta, isto sabendo que, segundo o mesmo autor «os professores, ao exibirem a escolha do pensamento são atravessados por diversos factores entre eles as imagens (representações) apontadas por Beach como auto-imagem; imagem da trajectória; imagem da acção; imagem da projecção»; às quais (Gonçalves, 1998), acrescentou a imagem da dialéctica contextual. Acreditamos que a acção do indivíduo resulta de uma viagem através da qual se colheram imagens disponíveis a ser actualizadas em função dos vários contextos situacionais e de cada vez essas imagens servem uma intenção/função. Contudo, é preciso que certos mecanismos sejam accionados para que as acções emergjam, se faça luz nos espíritos e a obra nasça, lembrando a triade pessoana da *Mensagem*, Deus quer, o homem sonha, a obra nasce. Acrescentamos: em movimento constante de aperfeiçoamento.

Porque acreditamos “que o quadro normativo que rodeia o PEE é pouco eficaz e que o (in)sucesso do Projecto Educativo e o envolvimento dos professores medem-se sobretudo pelas interacções que se jogam na Escola” (Vasconcelos 1999, 40) avançou-se sempre para o campo da acção, com a consciência de que, a produção científica não pode prescrever, de forma normativa, os procedimentos das práticas pedagógicas já que este controlo do trabalho docente por parte dos especialistas pedagógicos é responsável, em grande parte, pelas dificuldades de articulação que existem entre professores e investigadores” (Nóvoa, 1996). Uma forma de ultrapassar este impasse é proposta por (Barbier, 1993) quando afirma que os próprios profissionais deveriam, em situação de formação e/ou investigação, intelectualizar as suas práticas e produzir os quadros mentais que acompanhassem a sua própria acção. Tem sido esse o nosso desafio! Porque, como dizia Vergílio Ferreira “O maior valor é o homem”. Sem dúvida que o homem devia ser o maior valor, mas para isso devia esforçar-se para atingir a maior dignidade e aí sim, seria o maior valor. Acredita-se que as preocupações que inquietam muitos professores exigem que estes se entreguem a sacrifícios, herdando as preocupações do passado, com os olhos no futuro.

E só nesta situação, se construirá a escola do futuro, com a finalidade de atingir nos

jovens o apetecimento estimulante para a ascensão à dignidade acima referida.

Alguns autores defendem que a preparação para o século XXI, apesar de ser uma grande preocupação para todos os educadores, assenta em grandes contradições vividas na realidade do dia-a-dia das escolas. Ou seja, a distância entre o que se diz e o que se faz é grande e não pode continuar. É urgente propor que para além dos factos, dos princípios e dos conceitos veiculados pelos *curricula*, o aluno seja motivado a pensar na dimensão ética das disciplinas que estuda e a problematizar os seus conteúdos. Mas para isso é preciso que as vontades se transformem numa constante de actuações conjuntas e que os valores subjacentes às diferentes propostas corporizem um ensino transversal e integral dos jovens.

Todos sabemos que as práticas não se transformam pelo simples facto de termos boas ideias; mas exigem particularmente a reconstrução de representações, a explicitação de projectos, a desocultação da instituição escolar e das relações de poder que nela se jogam, exigem novos modos de organização na escola, novas maneiras de fazer e de se pensar sobre o que se faz, como e para que se faz. Não houve uma preparação política adequada que, ao tempo da Reforma Educativa trouxesse para a ribalta um espaço preparatório através de debates, de reflexões, de investigação e de experiências, enfim, através de uma propaganda política como fazem os Partidos em campanha eleitoral. Se tal tivesse existido, talvez hoje não procurássemos estratégias de acção para desenvolver a motricidade da escola! A Escola pode desenvolver a sua imaginação através de um Teatro de antecipação e clarificação, pois ainda são os Professores o corpo profissional preparado para a formulação e transmissão de ideias, porque a sua prática lectiva é a de partilhar com os jovens conhecimentos, aspirações, desejos, projectos e até limites. E também porque os professores não estão muito longe dos aglomerados familiares pelo contacto que (ainda que muitas vezes de carácter obrigatório), têm com Pais e Encarregados de Educação e funcionários. Para isso é preciso saber, até que ponto os Professores estão preparados para se empenharem na aventura de transformar potenciais campos virtuais em verdadeiros campos de acção.

Acreditamos que a questão não está tanto em reafirmar finalidades educativas, mas sim em concretizá-las na vida quotidiana, isto é, o mundo ao alcance de todos, o mundo em que se actua e trabalha a fim de modificarmos a sua realidade, um mundo determinado por aquilo que fizemos, ou planeamos fazer nele. E por aqui passa a reordenação de espaços e tempos, relações e contratos pedagógicos, para fazer do espaço escolar um espaço legítimo, com outras preocupações que não a simples progressão do programa. Como proceder? Talvez acentuando as competências transversais (raciocínio, análise, síntese e comunicação), de modo a dar um novo sentido aos saberes, sem marginalizações (olhar o desporto, as artes, a educação moral e cívica e prática) de qualquer espécie. Seria utópico esperar que tudo se transformasse de um minuto para o outro. É preciso ter consciência de que décadas hão-de passar até que não seja virtual o desejo de “colocar as crianças desde tenra idade, em situações bastante frequentes e estimulantes de resolução de problemas, de concepção e de realização de projectos, de tomada de decisões. (Perrenoud, 1992). Não são os princípios que faltam, mas a sua aplicação nos programas e no trabalho escolar e particularmente condições reais para que nas vinte e cinco a trinta horas que os alunos passam semanalmente na escola possam desenvolver estimulantemente as capacidades de decisão, de antecipação, de análise, de síntese, num aprendizado constante e de comunicação!

Para que as pessoas possam aprender, não basta também que existam ofertas, conteúdos, filmes didácticos ou clubes escolares, entre outros. É preciso que os seus utilizadores saibam servir-se de tudo isso, que saibam escolher, adequar os seus interesses e os seus investimentos aos objectivos e aos meios, organizar-se a longo prazo. Esta é uma tarefa que pode, sem dúvida, ter a participação colaborativa e associativa de todos os actores interessados na Educação. É preciso redefinir com regularidade as margens da autonomia dos estabelecimentos para se consolidar a sua identidade, responsabilizando, assim, os seus colaboradores, de modo a encorajar a acção participada, multiplicando-se os lugares de diálogo e de partilha de saberes, onde a formação se faça na prática, desenvolvendo-se competências de animação e de comunicação no sistema educativo, em suma, uma escola a que não seja preciso chamar-se cultural, quando ela mesma o seja de verdade!

Porque a escola não é um instituto de futurologia, a preparação do futuro far-se-á reflectindo o presente, sobre as práticas. É imperioso partir do real e aprender a aprender, traçando pequenas metas, consideradas exequíveis, aceitar a diversidade como fundamental para o enriquecimento de todos, vendo na troca de saberes o encorajamento para a acção participativa de atitudes promotoras do bem-estar social de uma escola. Nunca se poderá afastar a prática de uma teorização, assim, também é necessário uma avaliação objectiva, através de representações que preferencialmente descrevam e expliquem do que julguem. Urge assim uma recontextualização permanente que oriente o trabalho futuro, articulando interesses e contextos, na base de uma teoria construtivista, onde a verdade se obtém por consenso de várias subjectividades. Exija-se uma escola de rosto humano! Articule-se sempre aquilo que se deseja com o que é possível fazer-se e obter-se-á um trabalho comprometido. Viveu-se tanto tempo na obsessão do enciclopedismo que hoje custa-nos pôr em prática a inovação educativa. É preciso ultrapassar do estágio infantil à maturidade para passar da teoria à prática.

2. Formação, uma prática reflexiva

«As transformações à volta da escola, dentro dela e no imaginário social são cada vez mais rápidas. Cabe em parte às Ciências da Educação, à Sociologia da Educação e Ciências conexas a obrigação de analisar as situações sociais reais e abrir novos trilhos, produzindo novos saberes, analisando as crises sociais e escolares e apontando caminhos a seguir.»

(Tomé, 2000,18)

Considera-se que há ainda um longo caminho a percorrer até que a investigação científica sirva efectivamente a prática. Porém, as formas de se desencadear esse processo de acção emergente estão longe de ser prática comum, já que terão de ser realmente os próprios a sentir essa necessidade. Terão mesmo que ser os professores do Ensino Básico e Secundário a investigar no seu próprio campo de intervenção, através de metodologias activas tais como a Investigação-Acção ou o Trabalho de Projecto. Terão que diagnosticar o presente e encontrar formas de ultrapassar os bloqueios ao seu próprio desenvolvimento. Mais do que as metodologias de investigação, o que está em causa é a própria postura do professor no seu exercício profissional e a mais valia daí resultante, ou seja, o mais importante é dar aos professores a oportunidade de tomarem decisões sobre a configuração das suas próprias práticas com base na observação. (Gonçalves, 1999,230). Só assim se encontrarão estratégias que possam projectar acções conducentes ao desenvolvimento que se deseja para a sociedade do futuro. A esta chamaríamos de verdadeira formação contínua. A formação inicial é fundamental, mas não basta, é preciso uma reflexão sistemática que ajuste o que se aprendeu aos contextos situacionais. Nesse sentido, (Gonçalves, 1993) se pode falar de *Formação Sublinear*, aquela que se aloja nas entrelinhas da formação inicial e contínua, e que pode impedir o divórcio entre uma assimilação consumista da formação inicial e o choque com a realidade. Essa aquisição do saber subdivide o mesmo em três tipos de conhecimento: Declarativo, possibilitador de rever estratégias e adequá-las a novas situações; Procedimental, ou conhecimento prático que vai accionar prática. E ainda o

Condicional ou um conhecimento residual, fruto de experiências particulares que condicionam a participação na acção. A confluência dos três permite-nos compreender como é que os professores produzem os seus conhecimentos; muitas vezes sem disso se aperceberem.

Pretendemos que este trabalho revele de que modo se deixam os professores influenciar e envolver (ou não) na participação de projectos, nomeadamente na construção e implementação dos Projectos Educativos. Desejamos ainda confirmar se a participação dos professores nos projectos de escola, dependem de factores/variáveis externos ou internos ao próprio indivíduo. Será este trabalho sedimentado quer pela revisão literária que se tem vindo a fazer quer pelo que a prática possa permitir indiciar. Assim vamos construindo o saber. Na verdade, só compreendendo este fenómeno, a Formação Contínua poderá arregaçar as mangas e repensar as suas mais prementes finalidades. Que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores; eis um ponto em que todos estamos de acordo, porém ainda estamos longe de encontrar nos centros de Formação as Acções que orientem os professores face, não só em relação às Ciências da Educação como também no que se refere à especificidade das Didácticas, a causa é profunda, diversa, e quantas vezes obscura em seu interesse.

Que o Estatuto da Carreira Docente trouxe melhorias significativas é um facto, contudo, foi decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova "profissionalidade docente". Esta prende-se com as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos actuais programas de formação de professores. E nesse sentido, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio da classe docente e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Uma das falhas apontadas no seio das escolas é a não valorização de uma articulação entre a Formação e os Projectos das Escolas, quando estas, afinal, são hoje cada vez mais consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão. Na verdade, «A mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente» (Thurler, 1991, 118), e continua «A interpretação tão diferente das tarefas e o

comportamento, também completamente diferente, que daí decorre, são, em grande parte resultado das representações subjectivas e divergentes dos professores quanto às suas responsabilidades». Se listarmos as diversas tarefas do professor no âmbito da reforma, ficamos perplexos, pois os professores devem:

- Formar os futuros adultos civicamente para a vida activa;
- Olhar as necessidades e as potencialidades de cada aluno desenvolvendo-lhes o saber, saber fazer e saber estar;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades;
- Implicar e animar os pais na vida escolar;
- Participar activamente no desenvolvimento e na vida da comunidade escolar;

Estas e muitas outras funções fazem com que o professor se sinta o homem dos sete ofícios, provocando não só uma sobrecarga de trabalho mas também uma responsabilidade acrescida que o levará à exaustão e tem, conseqüentemente, levado à desmotivação. Face a esta diversidade de tarefas, os professores têm dificuldade em dar resposta adequada e eficaz a todas elas, tanto mais porque não foram devidamente preparados para as novas funções, e torna-se difícil definir e delimitar os objectivos e prioridades na sua actividade profissional, tanto mais porque não participaram na concepção das novas funções, (Jesus, 1997). E, para além da falta de formação adequada, da sobrecarga e indefinição das suas funções profissionais, ocorre habitualmente uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, pois concentra-se a realização do processo educativo na pessoa do professor. E se a implementação de metodologias activas no dia a dia da vivência formativa/educativa fosse uma realidade, o professor não sentiria uma carga excessiva de responsabilidade nem o aluno se atreveria a culpabilizar o professor pelos seus fracassos, uma vez que ambos estariam empenhados em adquirir “de outro modo” os saberes.

Acresce que não houve uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho, de modo a concretizar as teorias encaminhando-as para a prática constante. E aqui vivemos nós na imemorável contradição entre o que é desejável e o que é possível. Acrescente-se a nítida falta de investimento na educação ; é como se fosse um gasto

supérfluo, quando deveria ser entendida como um investimento necessário e fundamental ao desenvolvimento da sociedade em geral, dirá Saul de Jesus. Mas a bola de neve continua; e assim, são imperiosas medidas de intervenção imediata que possam restabelecer o bem-estar dos professores e a sua eficaz acção na missão que lhe deve estar confiada. E este passa por uma adequada formação inicial dos professores, antes do exercício da profissão docente, e por uma formação contínua orientada para a resolução de problemas concretos e para a inovação educativa, fomentando o trabalho em equipa e a cooperação entre os professores, filosofia na qual se devem centrar os Projectos Educativos inovadores (Jesus, 1995).

No primeiro Encontro de Ciências da Educação da UL, em Lisboa, Luísa Cortesão salientou a necessidade do surgimento de Teses de mestrado que interroguem o quotidiano, sentindo o que não há e investigando para repor o que falta. Para isso é preciso que os conhecimentos se mobilizem e não se acumulem, contribuindo assim para uma formação contínua partilhada, porque mais importante do que pensar as grandes mudanças sociais é resolver as que estão ao nosso alcance, concretamente é pensar em Projectos centrados nas necessidades mais prementes de cada instituição.

Os alunos aprendem a escrever escrevendo para preencher as suas próprias necessidades e desejos de comunicar. Aprendem a ler lendo livros e textos interessantes. Aprendem sobre *bairros e comunidades* investigando os seus próprios bairros e comunidades. Isto não acontece quando se lê em páginas de livros de estudos sociais ou quando se é informado, mas sim através de uma construção de significado construtiva. (Fosnot, 1996). Esta verdade serve de lição a todos os que se preocupam, com a construção do bem-estar dos donos do amanhã, pois também os professores constroem o seu próprio saber, tenham disso ou não consciência. Ouve a massificação do ensino; falta agora realizar-se a "massificação" da formação contínua; espaço de contestação da teoria e prática tradicionais e esclarecimento de convicções, para, em trabalho de campo, se desafiar a interrogação e a reflexão. E aí terá acontecido a pedagogia do construtivismo. Encaramos o conhecimento como o Universo; em permanente expansão, acreditando que o exercício do saber é "geratriz dele próprio e daquele que o vai adquirindo, o saber servirá assim de suporte à autêntica cultura de cada um, e nunca será "aquilo" que passivamente se recebe, mas que se vai recriando sucessivamente ao nível da própria formação." (Grácio, 1968).

CAPÍTULO II

PARTICIPAÇÃO, A EXPRESSÃO DO CLIMA DE ESCOLA

«Uma cultura é construída a partir dos seus contextos históricos, políticos, religiosos...»

(Tomé, 2001, 137)

«Nós começamos sempre por olhar o mundo com um certo número de ideias na cabeça: ideias pré-concebidas, representações, modelos, sejam científicos, sejam pré-científicos, sejam míticos.»

Gérard Fourez (S.d.)

1. Representações , indicadores da participação dos professores

«Somos herdeiros do passado e há aspectos da actividade de professor, seja qual for o respectivo nível de ensino que se mantém desde a antiguidade.

(Tomé, 2001, 95)

«A escola é igualmente um lugar onde se confrontam e interagem sistemas de representações sobre as finalidades e objectivos da educação escolar e as diferentes modalidades para a sua realização que assumem características especiais em função dos contextos educativos locais referentes à comunidade envolvente e à instituição escolar em concreto»

(Santiago, 1996, 70)

As práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto (Hutmacher, Walo, 1992) e funcionam como uma espécie de inconsciente colectivo fortemente enraizado, barreira informal que tem impedido a tão desejada mudança qualitativa do ensino. Diz-nos o mesmo autor que a investigação sociológica tem vindo a sugerir que não é pertinente procurar os obstáculos à inovação nos professores enquanto pessoas individuais, mas sim nas representações dominantes do senso comum escolar, que os professores também herdaram e com as quais organizam o quadro institucional da prática de ensino.

É então aconselhável, em qualquer trabalho de investigação, no domínio da reflexão-prática sobre motivação para a participação, fazer um levantamento/estudo do conhecimento do senso comum, relativamente à Concepção:

- do papel do professor ;
- de relação educativa;
- de projecto educativo;
- de participação
- de clima de escola;

É hoje consensual que subjacente a qualquer acção há representações implícitas ou explícitas, de ordem diversa, que orientam e modelam essa mesma acção. As representações são consideradas por alguns autores como construções cognitivas e afectivas sobre objectos e situações, que a pessoa constrói, mais ou menos conscientemente, a partir do que ela própria é, do que foi e do que projecta e guia, evidenciando através do seu comportamento, atitudes, palavras e pensamentos. Incluem valores, atitudes, crenças e informações acerca da realidade física e social e estruturam-se em sistemas ou redes compostas por elementos interligados numa dimensão centro-periferia, sendo os elementos centrais os mais importantes e os mais estáveis e, portanto, também os mais resistente à mudança (Almeida, 1998) Outros interpretam as representações como uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 1989, citado por Torres, 1997) ou como um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana, no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente na sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Muscovici, 1981, citado por Torres 1997). Dada a singularidade de cada pessoa e a multiplicidade de factores pessoais e contextuais que interagem na construção das representações pessoais, bem como a complexidade inerente às situações educativas, é possível, por um lado, que existam inconsistências entre os vários sistemas conceptuais e, por outro, que a relação entre estes e as práticas de ensino não seja directa, do tipo causa-efeito. Assim, a retroacção, que ocorre entre as representações e a acção, assenta na ideia base de uma prática reflexiva fundamental na construção da disciplina intelectual e apropriada pelos professores na sua prática e teoria de modo a conceber uma experiência cognitiva do saber. Do diálogo entre a prática e as representações dos professores surgirá uma re-avaliação. Dos pressupostos inerentes ao conteúdo e processos subjacentes às tomadas de decisão relativas às práticas e, portanto,

do como e porquê os indivíduos percebem, sentem, pensam ou actuam de determinada forma (Almeida, 1998), se constrói uma aprendizagem transformadora dos modos de compreensão e de actuação.

O ensino caracteriza-se por uma acção dinâmica e reflexiva em que estão em jogo, não só os pensamentos, os valores e as atitudes, mas também as opiniões e crenças que podem influenciar o professor na sua acção educativa e no seu julgamento dos alunos (Pacheco, 1995). Toda a acção conduzida pelo homem se define axiologicamente. Esta tem sido uma questão não consensual a nível de classe docente. A fraca participação dos professores na construção e operacionalização do Projecto Educativo de Escola relaciona-se com as percepções que aqueles têm da vida da escola, sendo o quadro actual pouco favorável ao desenvolvimento de uma cultura de participação nas escolas. «Torna-se, assim, difícil a operacionalização de um quadro teórico abrangente que ajude a explicar os diferentes elementos das representações sociais, mas do qual não se pode prescindir sob pena de um entendimento mais restrito da realidade social» (Santiago, 1996, 70). Sendo as representações um filtro esclarecedor que permite compreender, interpretar e avaliar situações em contexto, são as mesmas tidas em consideração neste processo de investigação como uma ferramenta privilegiada.

2. Observação contextualizada, um reforço do clima de escola

«O acto educativo é uma arena na qual histórias públicas e privadas (...) se confrontam, se aproximam ou distanciam, concorrendo desta forma para a criação de um clima que pode facilitar ou dificultar o exercício do ensino-partilha-aprendizagem».

(Gonçalves, 2001, 11)

Andamos tão absorvidos no trabalho do quotidiano, que raramente temos a oportunidade de fazer uma reflexão sistemática e rigorosa, procurando saber o que acontece na dinâmica e na estrutura das organizações em que nos inserimos. Estamos agora a falar da escola como um espaço organizativo, ainda que não concordemos que a ela se queiram aplicar *ipsis verbis* as teorias do mundo empresarial, pois não existem duas escolas iguais e não se pode aplicar uma receita para todas. Pensamos que uma forma importante de conhecer a natureza e a dinâmica das escolas seja através da investigação em cada uma delas, a partir das chaves precisas da sua configuração, do seu estilo e do seu funcionamento. Contudo, não tem sido essa a política educativa entre nós. Pergunta-se; quantos relatórios são produzidos sobre as análises de quem trabalha nas organizações educativas. Ainda que uma investigação experimental a grande escala possa ajudar a compreender a macro dimensão do sistema educativo, pouca ajuda oferece a quem tem a responsabilidade de gerir uma escola. Quando muito o que acontece é uma investigação encomendada e centrada em *números e sucessos educativos*, como tem sido o caso dos *rankings* que são direccionados para resultados aparentes, omitindo e desvirtualizando o trabalho individual de cada estabelecimento educativo. Quem tem o poder de decidir na educação transmite valores, pressupostos e racionalizações para a prática. Quem decide um horário, um currículo, uma construção escolar decide a prática, “faz a prática”, comunica pressupostos à prática, mais do que quem formaliza um conhecimento sobre o aluno ou sobre o ensino. Em educação, a criação de conhecimento incide na prática, na medida em que influencia todos quantos tomam decisões sobre a prática. Essa é a via da utilidade que, obviamente, não reside apenas nos professores (Gimeno, 1990). Supomos

que só uma tomada de decisão política poderá transformar o saber em disposições que alterem a prática profissional, pois é sabido que o legislador plasma em disposições aquilo que considera positivo, à luz das descobertas da investigação. (Guerra, 2002). Quantas investigações continuam aprisionadas nos arquivos dos investigadores? Ou então, quantas aplicações mecânicas são emanadas sem contextualização? Já afirmamos em outro lugar neste estudo que o caminho para chegar à compreensão e à transformação da prática organizativa é a investigação contextualizada nos cenários naturais de acção educativa. Mas este caminho acaba naturalmente por se deparar com dificuldades de ordem institucional, ou seja acabada uma investigação quem, de imediato, assume a mudança, segundo orientações não decretadas? Portanto a autonomia tem de ser redimensionada e cada escola terá de ter a coragem de enveredar pelo caminho da transformação das práticas sentindo a necessidade de reflexão e acção e consequentemente incitar os que estão dentro das organizações a caminhar no sentido da investigação contextualizada. O mesmo é dizer que apostamos numa observação formativa contextualizada que:

- ⇒ Requer uma compreensão da realidade como um processo sistémico
- ⇒ Centra-se nos processos e não apenas nos resultados.
- ⇒ Parte da realidade apostando num carácter emergente
- ⇒ Aceita a participação democrática de todos os sujeitos implicados.
- ⇒ Prefere as técnicas de observação e da entrevista como instrumento de exploração
- ⇒ Mais do que medir, preocupa-se em descrever e interpretar, atribuindo significados aos factos e às relações.
- ⇒ Constrói um modelo teórico que explique as realidades reconstruídas
- ⇒ Não encara a significação estatística como a mais relevante, mas antes questiona se acontecerá o mesmo noutra contexto.
- ⇒ Admite mudanças justificativas relativamente ao projecto inicial.
- ⇒ Preocupa-se pela dimensão ética, política e social da realidade.

Estes e outros pressupostos, fundamentados na teoria do mesmo autor, (Guerra, 2002) serão um contributo para uma futura formação da qual poderá nascer um outro *estar na escola*, e o mesmo é dizer, renovar o clima de escola. Quando repensamos o lugar das interações, reportamo-nos às escolas. Nelas se conjugam poderes e contrapoderes, os quais, geralmente, fogem às malhas da observação. Estamos a falar do lado obscuro das organizações, e que também se pode relacionar com o currículo oculto. As investigações nem sempre são suficientemente subtis para encontrarmos evidências desse quotidiano menos visível. Assim, investigar uma escola implica acompanhá-la durante um período de tempo significativamente amplo. Esse seria um outro trabalho de investigação. Interessante, naturalmente, onde as subjectividades da organização seriam uma variável a não descurar. É mais comum encontrarmos trabalhos de investigação na área de desenvolvimento do ensino-aprendizagem do que no campo institucional. Quando afinal bem sabemos que o Clima de Escola condiciona substancialmente todo o trabalho individual dos docentes. E nunca mais passamos de um sistema educativo individualista, onde cada um se preocupa com os seus preciosos 50 minutos de aula e na melhor forma de abrir a cabeça aos meninos para aí depositar conhecimentos que um dia estes irão repetir, de preferência, textualmente, num exame nacional, a pensar nos *níveis padrão de indivíduo*, que raramente será o nível provinciano.

Não vamos dizer que a solução não está à vista mas sim que a cegueira política e educativa é um cancro nacional e que *formar* é um verbo de encher, que cada um usa a seu belo prazer, apenas para ganhar uns *creditozitos* e lá mudar o escalão. Digamos que sem uma decisão política orientada para a qualidade da educação dificilmente se poderá falar de um Clima de Escola de qualidade que aceite as diferenças sociais e as inclua nos seus currículos, tendo por princípio a minorização dessas mesmas diferenças, através de planos de intervenção prioritária.

CAPÍTULO III

PROJECTO EDUCATIVO, UM REFORÇO PARA A RELAÇÃO EDUCATIVA

«Se a sua elaboração e desenvolvimento não derem origem a uma reflexão crítica, a uma compreensão profunda e a uma mudança nos valores, então terá escassa relevância para melhorar a educação»

(Guerra, 2002, 99)

«Quando entram numa escola, os alunos verificam que os seus objectivos já estão determinados, as suas normas marcadas, os seus currícula e programas afixados, os seus currículos e os seus horários estabelecidos.»

(Guerra, 2002, 187)

1. Projecto educativo, um constructo para a resolução de problemas

«A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida da escola e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se inserem»

(D-L.43/89 3 Fev.)

Desde 1986, na sequência da aprovação da lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), que se assiste ao lançamento em Portugal de uma nova reorientação da política educativa assente em quatro ideias-força: democratização, descentralização, autonomia e participação (Costa 1995), de modo a projectar uma formação integral dos alunos. Acrescente-se que a mesma manifesta o desejo de “relacionar as necessidades resultantes da realidade social, articulando a formação humanística com o mundo do trabalho e com o meio social envolvente » (LBSE, Cap.I, Artº 2º, Princípios Gerais, § 4 e § 5). As mesmas autoras defendem que “ Para assegurar esta relação, a escola deve proporcionar a interligação da comunidade mediante «adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico» (LBSE, Artº43,nº2). Para dar continuidade a estes pressupostos basta pensarmos na crescente valorização da escola como uma organização para nos apercebermos como ela se constitui como um tecido social, privilegiando assim os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus actos. Este é o desenho de que se reveste o acto educativo (Carvalho, 1999) O mesmo autor refere que a escola entendida como sistema, deve comportar fronteiras que lhe permitam encontrar a sua “identidade própria e com uma sinergia específica na construção das respostas de alterações no próprio sistema”. Assim entendida, como um sistema, permite um reconhecimento de uma realidade em

movimento, com interacções próprias, enquadrando os factos, e organizando-os uns em relação aos outros .

O Projecto Educativo surge como o instrumento, por excelência da construção da autonomia da escola. (Canário, 1992) e embora a nossa cultura dominante nos alvares do século XXI seja de grande dependência face ao Estado e aos superiores, também é verdade que já se constata “um conjunto de interesses e vontades no sentido de reforçar a autonomia da Escola enquanto organização dotada de competências ao nível pedagógico, curricular e profissional. (Vasconcelos 1999, 30). Porém, algumas vozes se erguem para afirmar que, posteriormente ao Dec.-Lei 43/89 as escolas que já eram autónomas, autónomas ficaram. As escolas que não eram autónomas não conseguiram dar o salto. Sabe-se como isto é verdade porque a formação dos agentes educativos para o exercício da autonomia não teve uma efectiva concretização e inclusivamente há falta de orientações sobre a articulação entre as diferentes estruturas, facto que fragiliza a implementação do Projecto Educativo de Escola. Fica, pois, a imagem das escolas que avançam nos caminhos da autonomia, como numa aventura de iniciativa dos responsáveis da escola, que comporta alguns riscos e resulta, sobretudo, da visão muito pessoal do que é a «autonomia» e que pode exemplificar-se através de opiniões como “Só com total independência financeira da escola face à Administração Educativa, haverá autonomia Pedagógica, Administrativa e Financeira (Vasconcelos, 99).

Para além desta perspectiva jurídico-administrativa há, evidentemente uma outra dimensão da autonomia a que chamaríamos de socialmente humanista e que parte da autonomia individual de cada um e se materializa na acção dos vários actores que nela participam. Também Vasconcelos conclui que a autonomia não preexiste à acção dos indivíduos, não se decreta, mas se constrói e o mesmo clarifica que ao considerarmos a autonomia uma questão essencialmente cultural queremos dizer que a autonomia tem a ver sobretudo com o contexto das relações humanas na escola, com a partilha de crenças e valores e com a prática de actividades autónomas, individual e colectivamente, pelos membros da escola. Uma escola deste tipo configura-se como uma escola comunidade-educativa, estruturada com base num contrato social entre os seus membros, contrato de que o projecto Educativo deve ser expressão concreta. Então perguntar-se-há se os Projectos Educativos que surgiram após o Decreto da Autonomia correspondem, de facto, ao sentido colectivo da escola e se se têm afirmado como factores de

desenvolvimento da autonomia” (Vasconcelos, 99). Para dar resposta a esta questão e não só, o próprio estudou as representações do projecto Educativo de Escolas Básica 2,3 e Secundárias da região de Coimbra com o objectivo fundamental de confrontar os valores que os professores referem para o projecto da sua escola com aqueles que efectivamente constam do documento. E as conclusões a que o autor chega é a de que só quem efectivamente participou na elaboração do projecto é que de algum modo conhece melhor os valores desse projecto, enquanto a maioria dos que tiveram uma participação divergente não identifica qualquer valor. E esta análise converge com uma outra que é a fraca participação nas actividades fora da escola ou que envolvam os pais. Esta investigação conduziu-nos a uma reflexão sobre a preparação dos professores sobre formas de envolvimento da comunidade a nível do ensino Básico 2º e 3º Ciclos e sobretudo Secundário. Constatamos, por exemplo, que é mais fácil envolver os pais e a comunidade a nível do Pré-primário e 1º Ciclo. Vasconcelos refere ainda que as imagens que os professores dizem ter do seu ambiente de trabalho, é satisfatória e altamente satisfatória, sobretudo no relacionamento com os outros elementos da escola e com o horário de trabalho, diminuindo quando se passa à disciplina geral da escola, formação contínua e relacionamento com os pais dos alunos e atinge o seu ponto mais baixo quando se trata do equipamento disponível. Conclui o mesmo autor que o projecto educativo tem estado sujeito a constrangimentos variados, levando a que ainda não fosse assumido como um factor de mudança qualitativa na vida das escolas.

A vertente normativa, a prevalência de uma cultura de subordinação e, conseqüentemente, a ausência de uma cultura de participação, acabam por ser os aspectos mais anquilosos da escola actual, sobretudo quando as modernas teorias apontam como vias para as organizações modernas uma cultura de adaptação permanente e uma cultura de participação. (Vasconcelos, 99). Esta é uma questão preocupante, na medida em que é visível um adormecimento, um cruzar os braços e esperar que alguém faça o que efectivamente se gostaria de ver feito.

Assim, o presente trabalho pretende ser um espaço de preparação, estudo e análise das estratégias que melhor consigam desbloquear as dificuldades de implementação dos Projectos Educativos de Escola. Nesse sentido, acompanhamos a construção e a implementação do PEE de uma escola do ensino secundário, para observarmos e registarmos essa vivência.

Um Projecto Educativo só será um verdadeiro projecto se efectivamente for a expressão da vontade da sua escola. E não podemos permanecer agarrados à irracionalidade de que os outros podem criar para nós a nossa própria cultura, como dizia Freinet. A representação que os professores têm das potencialidades dos projectos educativos condiciona a maneira como neles se envolvem. Acompanhemos a ideia de Barbier de que um projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto” (Barbier, 1997). É preciso que cada escola, cada órgão de Gestão projecte a sua própria intervenção e não aguarde que sejam os outros a fazer por si, razão pela qual defendemos a Pedagogia do Projecto como uma metodologia capaz de conduzir o processo de criação e implementação do Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) Esta será uma forma de dar sentido à acção, um factor de motivação para uma participação empenhada da comunidade educativa. É importante que os objectivos visados sejam hierarquizados pelas fases de desenvolvimento do projecto e fixados pelos actores. (Altet, 1997). Trata-se de uma planificação por etapas, com tarefas, prazos e divisão de trabalho. Digamos que o projecto põe a acção em movimento, onde a aprendizagem é concebida como um processo de auto-sócio-construção do saber. Já deveríamos estar a caminhar para uma educação da sociabilidade com recurso ao trabalho de equipa. Este processo construtivista do conhecimento pode servir perfeitamente a componente lectiva, desde que assente em contratos de realização e de responsabilização. As nossas convicções e ainda a experiência leva-nos a propor esta metodologia para a criação de um Projecto Educativo centrado em objectivos de mudança. Por estes meios aprendemos a identificar o problema, a utilizar instrumentos de trabalho, escolhendo os mais adequados ao próprio trabalho e a nós próprios, aprendemos a questionar e pesquisar com precisão, aprendemos ainda a ajustar a nova aquisição à sua própria construção, a descobrir que há alternativas de construção. Não se pode viver sem projectos, dizem alguns e nós acrescentamos que a educação é um projecto. É preciso diagnosticar o que está menos bem, fazer um levantamento de necessidades e partir à aventura e à descoberta. Privilegiam-se processos intermédios de aprendizagem. Criam-se equipas onde a interdisciplinaridade justificará a pesquisa e multiplicará os estudos, limitando-se tempos e volumes. A partir da escola o aluno habituar-se-há às interacções do “eu” com o “tu” e o “nós”, numa base de partilha e respeito. Atravessará as fases do desejável ao possível e poderá avaliar o alcançado. O resultado será uma “obra-prima” de grande

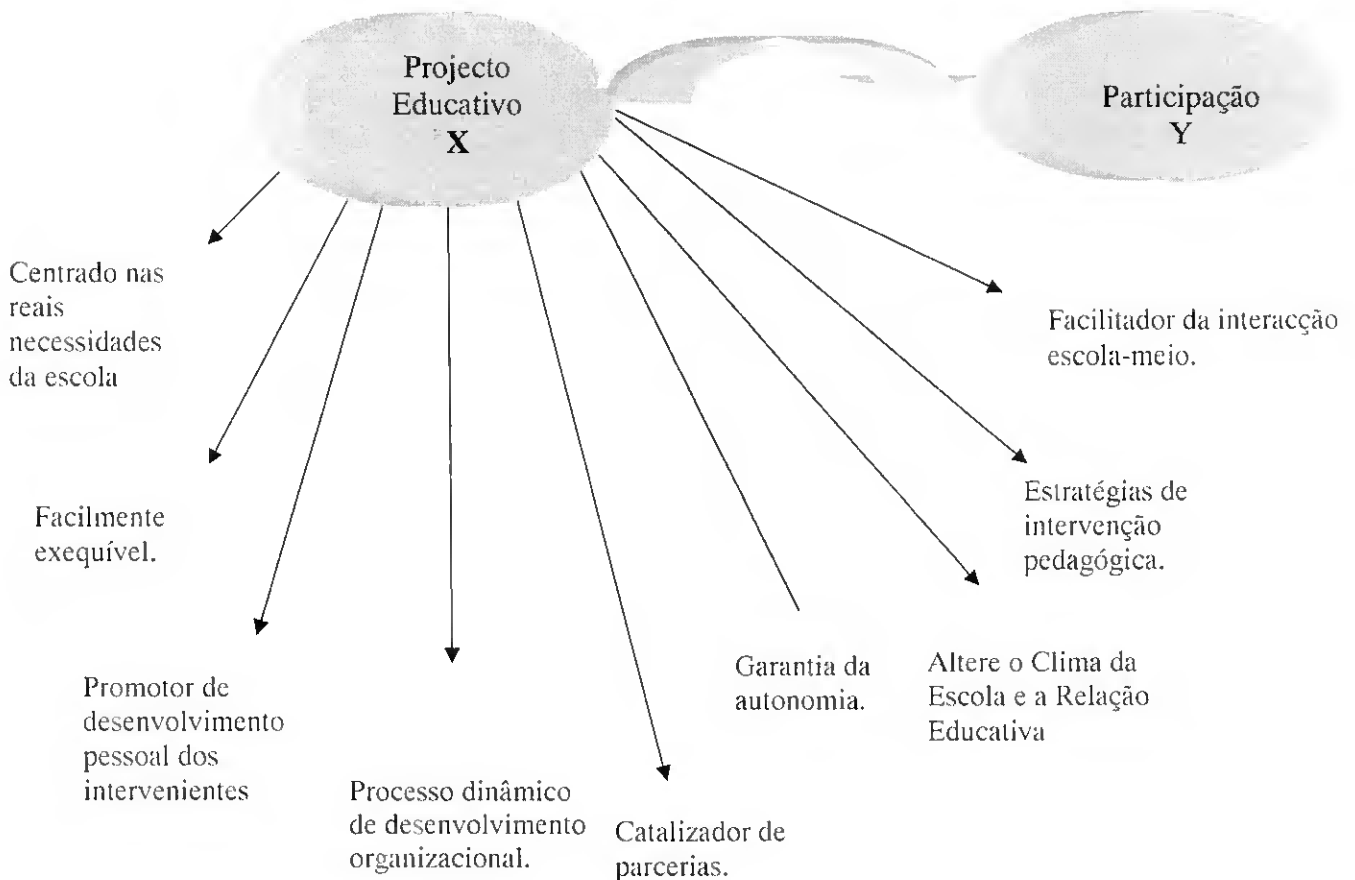
utilidade, melhor dizendo de alteração de uma realidade/situação. Assim poder-se-á acrescentar que o Projecto é social porque investe em condições de realização, ultrapassando conflitos para poder agir transformando-se num processo de intervenção porque modifica o próprio meio.

Olhamos no interior das nossas escolas e perguntamo-nos: Como se organizam os professores na e para a acção? Que quadros de referência tiveram? Pois bem, como decidem os professores intervir na construção do P.E.E.? Se participam, como o fazem e porquê? A motivação para a participação ou não participação dependerá sempre de um conjunto de variáveis que vão da metodologia de implicação na acção às representações que condicionaram a forma como é processada a circunstância que estará na base da participação. O critério usado pelo professor "A" ou "B" para rejeitar ou aderir a uma metodologia depende de cada um e do modo como é processada a circunstância que esteve na base da participação. Quando falamos de implementação referimo-nos a todo o processo desde a construção do P.E.E. à sua operacionalização através da sua articulação com o universo da comunidade educativa, ainda que haja uma fraca consciência disso na realidade das escolas. Julgamos que uma autêntica participação em projectos úteis com divisão real de tarefas, de reflexão, de opiniões, sem *ordenzinhas* contraditórias, que às vezes nada tem a ver com o real valor educativo, com efeitos palpáveis, levaria cada professor a entusiasmar-se finalmente. Acreditamos que das estratégias de envolvência de todos os actores educativos no processo de construção e implementação de qualquer projecto, dependerá o êxito do mesmo. Não é por acaso que defendemos que as metodologias e as estratégias de Implementação do PEE serão promotoras de Participação do Professor :



Se identificarmos quais os factores que estão na origem da participação dos professores na construção/implementação do P.E.E. e que efeitos se produziram no Clima de Escola, crê-se estar no caminho certo e este trabalho terá contribuído para a clarificação de procedimentos facilitadores de desenvolvimento no seio da comunidade educativa.

Retome-se o raciocínio de Gonçalves (1993) e dir-se-á que a uma teoria "x" corresponderá uma prática "y", ou seja se na concepção do Projecto Educativo forem logo tidos em conta os seguintes aspectos, o mesmo pode vir a ser coroado de êxitos:



Se fizermos um rigoroso levantamento das necessidades da escola, teremos um registo fidedigno do que existe e do que é urgente que exista. Só assim ficará feito um Retrato da Escola. É neste momento que as coisas se começam a complicar. Quando, numa escola se fala do que está por fazer, vamos sempre encontrar as naturais resistências dos que não fazem e não gostam de ver fazer. Mesmo assim teremos de contar, a princípio, sempre com a "Boa Vontade" dos mais entusiasmados ou intrinsecamente motivados. Serão esses sempre as acendalhas das "Pequenas/Grandes" Revoluções. Teremos então encontrado o primeiro Grupo de Trabalho, os que irão desencadear todo o processo de implementação de um Projecto. Acreditando nas virtualidades do Trabalho de Projecto porque ele se inscreve numa forma activa de repensar a escola, afirmamos que esta metodologia é capaz de por em prática um P.E.E, permitindo abordagens que em muito contribuirão para se repensar a importância

da formação contínua no campo da aprendizagem de dinâmicas de grupo e do trabalho colaborativo.

Continuamos a defender que os Centros de Formação devem apostar em acções desta natureza que serviriam para activar mecanismos adormecidos dentro de cada ser, à espera de uma varinha mágica. O facto de esta metodologia se centrar na resolução de problemas introduz uma dinâmica integradora e de síntese entre a Teoria e a Prática. Não existe a separação entre *saber* e *saber fazer* mas sim um movimento onde a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática. Pela prática se humaniza, se socializa o saber; a teoria ajuda a ultrapassar o empirismo, estrutura e aprofunda esse saber (Leite 1991). O projecto educativo é um instrumento transformador da escola actual em direcção a um futuro que se deseja: levando à prática o conceito de autonomia relativa ao estabelecimento de ensino (Nóvoa 1995). Sem dúvida que auxiliado por pedagogias centradas na resolução de problemas, orientadas para a partilha, cooperação e co-responsabilidade, qualquer Projecto Educativo de Escola terá um suporte mais eficaz já que representa uma participação alargada da comunidade educativa na vida escolar cujo sentido de utilidade será discutido pelos directos intervenientes. Mas não basta falar do Projecto de Escola; é ainda necessário ajudar aqueles que se encontram empenhados na aventura da sua elaboração, colocando à sua disposição, e construindo com eles, um determinado conjunto de utensílios de trabalho estratégicos (Vasconcelos, 1999).

Ainda que não haja consenso para definir Projecto Educativo, a grande maioria da literatura encara-o como:

- um processo dinâmico de desenvolvimento organizacional.
- um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem numa estratégia de intervenção.
- um processo de interacção da escola com o meio.
- um contracto entre os parceiros da comunidade educativa.
- um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes.

Acrescentamos que um P.E.E será sempre a expressão da dinâmica de uma escola e sobretudo do seu órgão de gestão e da sua capacidade para gerir recursos materiais e humanos. Sensibilizados por metodologias deste tipo como instrumentos facilitadores do desencadeamento de um processo próprio, único, porque pertencerá ao conjunto de indivíduos em cada escola e resultará da vontade colectiva dos seus membros ao

identificarem os valores mobilizadores para a resolução de problemas, conseguiremos construir um projecto educativo emergente de uma concepção de escola/comunidade educativa, mais amplo do que o projecto pedagógico, porque concebe a escola como uma unidade organizacional, pressupõe na sua elaboração princípios de autonomia. A sua existência fará sempre sentido numa escola que se concebe singular, pois é um elemento da sua identidade. O P.E.E. permite à Escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento. O P.E.E. deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de inflectir de direcção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e acção de modo a que ele sinta reconhecida a sua actividade, compreenda as suas acções e as possa inscrever num todo significativo. Neste sentido, o P.E. deve ser colectivo, favorecendo a interacção; autónomo mas não independente.

Uma tal concepção exige para o Projecto Educativo :

- Gestão participativa;
- Explicitação de valores comuns;
- Implicação do conjunto dos actores;
- Definição de acção;
- Busca colectiva de recursos e meios para melhorar o ensino;
- Definição de um sentido para uma acção comum;
- Coerência de actividades;
- Avaliação permanente, participada e interactiva;
- Apropriação de saberes e instrumentos de acção por parte dos implicados.

Uma comunidade educativa sem projecto corre o risco de concretizar, na prática, um projecto; mesmo quando o mesmo poderá até ser contraditório com os valores, as perspectivas ou as expectativas dos seus actores. Dir-se-há que um barco sem rota traçada não deixa de seguir um caminho, quer seja a favor ou contra a corrente. Contudo, o seu destino não só será imprevisível, como também a corrente o poderá não levar a porto algum. (Carvalho 1992).

É muito importante saber para onde se quer ir, para quando se disser *Não vou por aí!* se o diga com a consciência de quem sabe por onde ir, motivado por alternativas de um Projecto, o que implicará necessariamente fazer uma triangulação entre o Sonho, a Vontade e a Acção:



É desta triangulação apresentada (Carvalho, 96,49) que se pode pensar a escola como um espaço onde os actores educativos se poderão assumir como interventores nas políticas educativas, construindo um espaço de acção, de acordo com a dimensão do seu desejo, a sua vontade de transformar e a sua capacidade para construir esse sonho, essa nova realidade.

Consistindo o Projecto Educativo de Escola (P.E. E.) na definição de escola, isto é, na explicitação do tipo de escola que esta quer ser e do tipo de educação que pretende realizar, importa considerar o P.E.E. como um processo. Isto é, não basta ter redigido um documento definidor do sentido a imprimir a todas as actuações da/na escola para que tal aconteça.(Carvalho, 1996). É preciso evitar que a redacção do P.E.E. tenha apenas, ou sobretudo, em vista a sua apresentação à hierarquia administrativa ou aos visitantes da Escola. De pouco valerá poder dizer que ele existe se não se poder acrescentar que é preciso colocá-lo em prática, e que será ele o guia das decisões e das acções tomadas na escola, e mais, é preciso arrombar as portas das salas de aula e fazê-lo entrar aí dentro...Se assim não for, o P.E.E. terá apenas o valor de um conjunto de generosas intenções que a prática educativa diária contraria e desmente. Ou seja, não terá qualquer valor relativamente à melhoria da qualidade do serviço educativo que a escola presta e nenhuns efeitos quanto ao alcance de um maior sucesso educativo dos alunos. Esta é a única razão de ser do projecto, de um Projecto Educativo, ou então não se fale na educação como um acto futurista, só por falar.

2. Projecto educativo, sempre em dialéctica com os valores do seu tempo

«L`histoire de l`éducation est une histoire de valeurs. Ce sont en fait, les rapides changements de valeurs et de représentations du savoir à notre époque qui ont créé l`espace pour les sciences de l`éducatio. Mais les valeurs éducatives fondamentales résistent aux temps et interpellent les nouveaux savoirs.» (Carreira, 1998, 133)

Com a grande divulgação do Conhecimento e da Cultura cresce a preocupação e a ansiedade sobre educação e formação. Ora, a educação tem como principais objectivos dar aos indivíduos segurança e equilíbrio no SER individual e social. A grande mobilidade das populações, a circulação da informação e dos saberes provocam o desenraizamento dos valores tradicionais. (Carreira, 1998), pois, actualmente uma das grandes preocupações dos professores é equacionar essa mobilidade gigantesca da informação e a formação /identidade do SER.

Quando os alunos chegam à escola transportam consigo um conjunto de aquisições cujas virtualidades não lhes são reconhecidas e facilmente se desinteressam pelo saber enciclopedista que aí lhes é imposto, porque não encontram imediata aplicação prática. Ainda que uma percentagem de professores sempre tenha praticado empiricamente estratégias de certo mais vivas, e retirando uma percentagem para o natural exagero da adolescência é comum escutarmos nos corredores frases do tipo “grande seca levei ali dentro!”. Tal leva-nos a reconhecer que quanto mais se escolariza parece que menos se educa, porque o ritmo de mudança é tão acelerado que a escola, mesmo utilizando todos os meios ao seu alcance, nem sempre consegue dar respostas adequadas. É preciso educar partindo do real para o possível e tendo por horizonte o desejável. Será então numa dialéctica entre o paradigma das necessidades atrás apontadas que enformam o sujeito e o propósito transformacional de si mesmo que se criam condições de

emergência de um sujeito-autor perfilado no seu tempo; agora emancipado num sistema de valores, que se entrevêem evolutivos, uma vez que o homem é, sempre, um projecto. Mas para se modificar e emancipar é preciso que o acto educativo aconteça num contexto social actual, cujos fundamentos consistam na aposta de uma humanidade desejosa de obter a felicidade.

Acreditamos que vivendo-se numa época em que as mudanças são elas próprias sinal de um valor, quase se poderia afirmar que a utopia voltou à ribalta, diríamos, porém, que esvaziada de sonho. E por vezes ela faz falta para afrontar o real e a sua inércia mental. Ela é uma fonte inesgotável de inspiração para a emergência de projectos de mudança. É sabido, claro, que a educação não é de forma alguma, apenas utopia, mas não deixa nunca de o ser também (Carvalho, 1994). Antes de mais é um processo de humanização do Eu com o Tu; um Nós relacional.

«Ninguém chega a tornar-se humano se está só: tornamo-nos humanos uns aos outros... quando ainda estávamos muito longe de saber ler, já tínhamos lido a nossa humanidade nos olhos dos nossos pais ou de quem, em seu lugar, nos deu atenção» disse-o Savater, (1999, 191). Mas o problema da humanidade continua porque, uma vez chegados ao plano da sociedade humana a questão fundamental, será – Como organizar a convivência? Como transformar a discórdia humana em concórdia social? Quase infantil... mas, corresponde a um problema bem sério. Que cada criança desabroche no sentido de ser um adulto humanamente lúcido, que do problema se ocupe.

O ensino caracteriza-se por uma acção dinâmica e reflexiva em que estão em jogo, não só os pensamentos, os valores e as atitudes, mas também as opiniões e crenças que podem influenciar o professor na sua acção educativa e no seu julgamento dos alunos (Pacheco, 1995). No seguimento do mesmo autor dir-se-há que é necessário criar uma ponte conceptual entre os indivíduos, entre os discursos pessoais e institucionais, entre as forças sociais e organizacionais, entre a palavra e a acção. Neste sentido, aceita-se a escolaridade assente num modelo que expresse os valores e também os processos inerentes a uma concepção humanista e ética. Seria o desejável. Porém, a realidade ainda está muito longe destes desejos, pois que assenta em processos pré-determinados, longínquos dos tempos hodiernos.

Ao longo do presente trabalho tentamos captar já algumas pistas, perscrutando como se articula nos vários microssistemas de uma Escola, o Projecto Educativo. Privilegiamos o papel dos professores, porque são eles os potenciais interlocutores na construção e partilha de saberes e clarificação de valores que ocorrem na relação educativa, o mesmo é dizer-se no palco do dia a dia das interações.

Receamos incorrer no que Orlando Lourenço (1995) pretendeu demonstrar no seu artigo *Psicologia do desenvolvimento e educação para os valores : Que valores, que educação?* que um dos mal entendidos que ameaça a educação para os valores poder-se-ia chamar a falácia da inconstância, ou seja, a ideia de que é possível falar abstractamente de valores na escola, na família e na comunidade (em geral, isso até cai bem), pouco se fazendo depois para que tais valores se traduzam, na vida do dia-a-dia, em atitudes afectivas ou em práticas assumidas". Perguntar-se-á *Porquê o caminho dos valores?* Não há dúvida que passamos a vida a reconstruir a casa para nela criarmos um ambiente mais adequado à maneira de ser e estar dos seus habitantes, para depois, bem instalados, recebermos as visitas; os nossos alunos, para que também eles sintam a escola como a *sua casa*, um espaço essencial e benéfico às suas vidas e sejam também convidados a partilhar a reconstrução da mesma, com as suas ideias, as suas aspirações as inovações do seu tempo. Isto porque, não se pode promover a criação de "comunidades interpretativas na sociedade" se não se souber criar no interior de cada espaço educativo esse ambiente tão desejável. Uma escola (docentes, estudantes, funcionários) vive dos diferentes saberes de todos quantos estão implicados no acto educativo.

Guilherme d'Oliveira Martins afirma que é cada vez mais visível a desistência das responsabilidades individuais dos adultos relativamente aos menores e aponta que a democracia tem de ocupar-se também em preparar cidadãos em cuja vontade política fosse apoiar a sua legitimidade, ou seja, tem de ensinar a cada cidadão o essencial para chegar a sê-lo de facto. E de que ensino se tratará? Para Savater (1997,20) educar é «Acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que anima a educação, havendo coisas que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, num processo em que todos podemos melhorar-nos uns aos outros por meio do conhecimento». E a mudança a adoptar? Mudar as mentalidades? De quem? Não estarão os dirigentes educativos a liderar inércias? Sente-se um pouco isso. Mas as escolas até promoveram as discussões –em grupo- das reformas educativas, às vezes fora

de prazo, quando tudo já estava pronto para sair oficialmente! E andamos nós a alimentar diálogos verticais em surdina, quando temos consciência de que a nossa participação ficará para as Kalendas gregas.

Para que efectivamente se ajude a construir a mudança e a inovação é imprescindível o recurso aos meios de difusão nacional para que se partilhe em grande escala o que em educação se vai fazendo por este Portugal fora e que pontualmente tem vindo a ser publicado, citemos o extinto I.I.E., entre outros, de forma a motivar os mais desencantados. Porque não se canalizam esforços, para que a horas nobres surjam debates esclarecedores dos verdadeiros anseios dos docentes para a escola do futuro. Mas se se adormecem as mentalidades com tantos falsos problemas porque não acordá-las com o que existe de fecundação certa? O homem faz-se fazendo. É pela acção que identificamos e escolhemos o nosso próprio projecto de vida, concretizando os valores que dão sentido à nossa existência.

A Análise que Boaventura Santos faz das Universidades pode perfeitamente servir para compreendermos o papel que qualquer instituição educativa deve reencarnar nos dias de hoje. O mesmo afirma que numa sociedade desencantada, o re-encantamento pode ser uma das vias para simbolizar o futuro, ou seja a história já nos provou que é nos grandes momentos de crise que muitas vezes surge a iluminação do futuro.

Pertencemos a um século onde todas as palavras já foram inventadas, como dizia Almada Negreiros, agora é preciso criar novas situações para as palavras voltarem a brilhar. Esse deve ser o nosso papel como educadores. Enquanto cidadãos do mundo, temos o dever de promover situações expressivas, onde o gosto de viver seja a todos proporcionado.

Mas como se pode restituir aos professores as suas capacidades de transformação social, contrariamente ao seu papel actual de meros intervenientes/espectadores de sociedade anestesiada? Temer-se-á o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico?

Diz-se mesmo que se deve reeducar o homem integral. Mas como? Em que pilares se pode assentar esse edifício? Se apenas pensarmos que somos os meros executantes de

reformas em cujo projecto ficamos de fora, ficaremos de braços cruzados e de ombros encolhidos. Que alternativa nos resta? Se cada um de nós assumir a sua quota parte de responsabilidades face ao futuro que deseja para os seus netos urge que nos adaptemos à realidade para aí construir o projecto desejado.

Mas quando olhamos para o desenho curricular actual, colocamos uma outra questão. Que formação específica neste âmbito receberam os professores, por exemplo, para encetar esses tais trabalhos de projecto, agora propostos pelos novos planos curriculares? A mesma recebida no caso da Área Escola? Lamentamos. Se reina a anarquia dos valores, como levar o combóio de novo ao carril?

A consciência de que as soluções ainda estarão longe e a investigação é inesgotável conduz ao propósito de perscrutar os anseios e as desmotivações que originam a inércia que se vem sentindo no seio da comunidade educativa. Por outro lado, também temos a consciência de que a cura do “Mal estar” educativo está nas mãos de uma medicina maior, a qual passa por um plano conjunto de medidas de emergência para a Educação, sabendo-se que é matéria que nunca será acabada porque sempre se ressentirá do ritmo e necessidades do tempo respectivo. Ao observar e analisar as características da relação educativa, é preciso não esquecer o alto valor da utilização duma abordagem sistémica pois que só ela saberá fazer a interligação entre o macrossistema e os microssistemas, fenómeno comparável à tremura do braço do pescador quando o peixe pica o isco. Não se desligará este estudo da busca e afirmação dos reais e necessários valores educativos e afectivos que devem nortear sempre o trabalho dos educadores e de que tanto se necessita para uma verdadeira valorização humana do homem. Porque se acredita no saber cientificamente construído, entende-se ser possível a construção de um projecto educativo centrado nos valores defendidos pela comunidade educativa porque a escola existe como um todo organizado.

Neste enquadramento, ao transformar o P.E.E. num processo autónomo de desenvolvimento da educação, ele surge sob a forma de uma questão essencialmente cultural que tem a ver sobretudo com o contexto das relações humanas na escola, com a partilha de crenças e valores e com a prática de actividades autónomas, individual e colectivamente desenvolvidas pelos membros da escola. Uma escola deste tipo configura-se-nos como uma escola comunidade-educativa, estruturada com base num

contrato social entre os seus membros, contrato de que o projecto educativo deve ser expressão concreta.

Caberá perguntar se os Projectos Educativos que surgiram após o Decreto da Autonomia correspondem, de facto, ao sentido colectivo da escola e se estes se têm afirmado como factores de desenvolvimento da autonomia .

Só quem efectivamente participa na elaboração dos projectos é que de algum modo conhece melhor os valores desse projecto, enquanto a maioria dos que tiverem uma participação divergente não identificará qualquer valor. Urge, pois, a participação de todos! A construção de projectos educativos tem estado sujeita a constrangimentos variados, levando a que ainda não se tenha assumido como um factor de mudança qualitativa na vida das escolas. A vertente normativa, a prevalência de uma cultura de subordinação e, conseqüentemente, a ausência de uma cultura de participação, acabam por ser os aspectos mais problemáticos das nossas escolas, sobretudo quando as modernas teorias apontam como vias para as organizações modernas uma cultura de adaptação permanente e uma cultura de participação. (Vasconcelos, 1999).

Mialaret (1980) distingue três planos nos objectivos da Educação nova, quando afirma que ela deve

- adaptar-se à vida de hoje;
- assumir uma atitude prospectiva;
- participar na criação do homem de amanhã

Estas três pistas assinalam possíveis reflexões para a inquietante filosofia da educação, a grande emergente das propostas de transformação e que podem caracterizar o que deve ser qualquer trabalho de projecto. Se a educação é um processo para toda a vida, o educando tem de ser o centro de todo o processo educacional, da mesma maneira que o mundo real tem de ser a matriz da aprendizagem.

Porque o educando não existe como ser isolado; vive num contexto familiar e comunitário, o sistema educativo não pode negligenciar pais e comunidade, até porque a escola não é a única que sabe e deve educar, não é um centro educacional, mas uma instituição iniciática. A escola reinventada parte ao encontro da criança e do jovem numa

atitude de humildade intelectual, a única que conduz à verdadeira sabedoria. A afirmação de Sócrates de que só sei que nada sei e mal isso sei, reflecte perfeitamente a capacidade criativa que urge ter para com os nossos jovens. O espírito que é mister incutir na escola reinventada é o da investigação, o de fazer perguntas, formular hipóteses, testá-las, formular teorias, criticá-las, no fundo, a busca constante da verdade em vez da aceitação de certezas. A escola tem, pois, de ser reinventada como um centro de investigação, onde os alunos investigam, os professores coordenam, tendo sempre como pano de fundo e objecto mediador de trabalho o mundo real que ambos conhecem.

De actor principal, o professor passa a encenador, de avançado de centro a treinador; funções que requerem treino, segundo apontava Pedro d' Orey e Cunha (Cunha, 1997) Como bem demonstram inúmeras investigações, o problema da motivação e da actualização científica dos professores «é um problema complexo, não existindo apenas uma solução genérica, pois é necessária uma intervenção consertada em diversos planos (...) nomeadamente uma adequada formação inicial, e contínua que conjugue as qualidades pessoais dos professores com o ensino em equipa, a delimitação coerente das funções dos professores e a responsabilização de toda a comunidade pela educação escolar.» (Jesus, 1996, 278).

Então, como manter, numa escola tradicional, o interesse dos professores pelo saber, pela investigação, pelo que vai acontecendo nas suas próprias disciplinas. Isso é segredo que só aos deuses deve pertencer! É raro encontrar professores a falar do saber. É raro encontrá-los a ler. É raro ouvi-los denunciar a falta de inovação. Excluem-se deste número, naturalmente, todos aqueles que vêem a docência como mais do que um emprego.

A re-invenção da escola passa, pois, necessariamente pela formação, melhor, pela transformação do professor! Tem graça! Mas a transformação dos professores não acontece porque alguém o quer, ou decreta. Há uma frequente tendência para reduzir o acto transformador em acto legislador. Acontece que o acto de legislar não cria a realidade, reflecte-a; deve acompanhar o acto de percepção dessa mesma realidade.

A re-invenção da escola passa também pela redefinição da profissão docente, pela reestruturação da formação inicial e contínua, pela promoção social e económica, pela implementação de projectos de desenvolvimento, no âmbito do trabalho de equipa, e particularmente de metodologias facilitadoras de trabalhos de projecto centrados, quer em alunos, quer em professores. Não é por acaso que chegam às escolas neste momento os projectos de reorganização curricular com uma disciplina denominada Trabalho de Projecto para todas as turmas e mais uma vez não há quem leccione esta cadeira por ausência de formação. É irónico... diríamos mesmo trágico, mas é assim, neste país! Afinal quem preparou tudo isto e se esqueceu de um tão importante pormenor? Enquanto isto vai acontecendo, os professores hão-de cair noutra ratoeira e, pior, desestimular-se-ão, com repercussões incalculáveis, se nos pensarmos integrados na EU, e quando cada povo deveria qualificar-se cada vez mais intensamente para a afirmação da sua dignidade. Apesar de todos os contratempus os professores são gente que investiga o mundo ao serviço da educação dos jovens! E são gente, na maioria, que mantém o sonho! Pode parecer lírico, mas é isso que nós temos de ser! A função primordial de um professor não é a de um técnico, que pega numa ferramenta (o compêndio) e ocupa 30 crianças/jovens durante 50 minutos, mas a do investigador, profundamente apaixonado pela ciência, pela investigação, pela percepção do real e que não pode viver sem incluir os jovens nesse trabalho. No fundo, uma pessoa profundamente apaixonada pela sua própria aprendizagem.

O século XXI anuncia profundas alterações na sociedade e na educação. As grandes certezas, a massificação, a aceleração da revolução científica e técnica, o primado da economia da era da globalização, onde as pessoas, cada vez mais, parecem tornar-se dispensáveis, começam a assustar e a dar lugar a uma tensão em busca de um lugar para a dignidade humana, para a autonomia, para a cooperação social, para uma cultura dos valores, para a salvação de cada homem, o mesmo é dizer para a salvação da humanidade. Trata-se de construir uma sociedade de parceiros que tem como exigências uma autêntica partilha de responsabilidades, a diversidade de pertenças e uma aprendizagem da leitura dos acontecimentos científicos e sociais numa perspectiva ética. Nesta encruzilhada, virada para o diálogo entre saberes, o valor da educação ganha uma importância acrescida.

Parafrazeando Dellors (Dellors, 1997), a educação deverá efectivamente constituir um tesouro a descobrir. Mas para tal, é indispensável superar a situação actual de desatenção às relações da escola com o mundo em mudança. Evitar que ela continue fechada em si mesma, mobilizar vontades e energias que levem à compreensão das repercussões dos novos problemas sociais na educação e ao lançamento de pontes para o futuro, que contribuam para levar à participação activa do cidadão na vida da comunidade. Mas para isso, «Cada povo tem que encontrar o seu Modelo Melhor; aquele que cumpra da melhor forma os objectivos do bem comum dos indivíduos e das sociedades.» (Carreira, 1998)

PARTE II

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

«É a vida aquilo que educa. O que vale é o participar activo das tarefas da vida e não o passivamente estar sentado numa cadeira aprendendo a ler, a escrever, a contar, sobre problemas que não são reais, trabalhando com factos que são inventados só para o caderninho de problemas da vida, em lugar de se ter diante o grande caderno de problemas da vida cujas soluções demoram anos e anos para se encontrar»

(Silva, 2001,28)

CAPÍTULO IV

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEÓRICO

«Sempre que possível uma ciência apoia os seus postulados teóricos em dados observáveis e replicáveis. Contudo, e isto em qualquer ciência, parte da sua área de conhecimento científico não foi nem é directamente observável»

(Almeida, 2000, 22)

1. Natureza Metodológica da Investigação

«Os resultados das investigações têm uma escassa virtualidade para transformara realidade, tanto pela sua própria natureza como pela forma que se apresentam e circulam na comunidade profissional»

(Guerra,2002,241)

É chegada a altura de prestar contas das opções tomadas no processo de validação do Modelo de Análise Teórico a fim de o tornar Modelo de Análise Emergente. Além de que se partilha a definição de ciência como um conjunto organizado de conhecimento da realidade atingidos pelo método científico (Almeida, 2000) . Assim, e porque desde o primeiro momento se definiu um campo de acção concreto – A Participação no projecto Educativo, processo que vai da construção à implementação, importa agora, através de um conhecimento mais rigoroso e organizado, fundamentar aquele conhecimento marcado pela experiência. Igualmente a vontade de aprofundar as áreas apresentadas na primeira parte deste trabalho conduziu a uma investigação que permitisse oferecer uma maior robustez e cientificidade quer às fundamentações teóricas que suportam o presente estudo quer à experiência pessoal da investigadora, em particular a dos últimos anos em que procurou pôr em prática metodologias desenvolvimentistas para a implementação do Projecto Educativo de Escola (P.E.E.)

O suporte teórico partiu do pressuposto de que sem a participação efectiva dos professores, os Projectos Educativos de Escola não têm expressão no seio da comunidade educativa e instala-se uma inércia generalizada, que não impedindo a escolarização, vai adormecendo energias que aproveitadas tornar-se-iam numa cadeia sinérgica de inovação a vários níveis. Para dar forma a este projecto e porque uma investigação se inicia sempre pela definição de um problema, encontrou-se uma grande área temática a partir da qual se construiu um modelo de análise cuja teoria foi testada como se poderá verificar posteriormente. De modo a clarificar o desenho da investigação, elaborou-se um fluxograma operacional que teve como pano de fundo a pergunta de partida:

Que factores podem reforçar a participação dos professores na construção e implementação dos Projectos Educativos de Escola?

Ou seja, o que motiva os professores para se envolverem na dinâmica dos Projectos Educativos?

Mapa Conceptual

MODELO	CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
A	Participação	Pessoal	O papel do professor na escola: Inovador Reflexivo; Hábitos de trabalho em equipa; Tipo de participação na organização; Comunidade educativa	Itens do Questionário: ➤ 1 ➤ 2.1 ➤ 2.2.1 ➤ 2.2.2 ➤ 2.3
	Professor	Relacional	Perfil de professor; Motivação para a profissão;	Itens do Questionário: ➤ 1. ➤ 2.1 ➤ 2.2.1 ➤ 2.2.2 ➤ 2.3
B	Projecto Educativo	Pessoal Institucional	Filosofia; Representações; Carácter : De autonomia De inovação De articulação	Itens do Questionário: ➤ 2.4 ➤ 2.5 ➤ 2.6 ➤ 2.7 ➤ 2.8 ➤ 2.9 ➤ 4.1 até ➤ 4.2
C	Relação Educativa	Relacional	Clima de escola; Nível de satisfação; Nível de participação; Relações interpessoais; Qualidade do sucesso escolar;	Itens do Questionário: ➤ 2.2 ➤ 4.1 até ➤ 4.2 ➤ 5.

Traçado o caminho que nortearia os passos desta investigação, revelaram-se de grande importância algumas conversas informais com especialistas da área, bem como a participação em colóquios temáticos das Ciências da Educação em várias Universidades e no IV Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Uma revisão

bibliográfica sobre a temática central “Projecto Educativo” permitiu alargar os horizontes da investigadora e constatar que já existem trabalhos significativos neste âmbito, embora privilegiem a fase da construção dos Projectos Educativos de Escola (P.E.E.). Outros há que são relatos de implementação de Projectos Educativos em escolas peculiares, o que pode levar à indução de que só em terreno bem “drenado” poderão os mesmos florescer com êxito. Acredita-se que é possível encontrar uma alternativa para a implementação de P.E.E. no contexto da escola comum e real dos dias de hoje. Para isso é urgente fazer-se um levantamento das causas que se encontram na eventual origem dos bloqueios à participação concreta dos professores na construção e implementação dos Projectos Educativos.

Foram, pois, nesta 1ª Fase, formulados três grandes objectivos para a investigação:

- Identificar as representações que a classe docente tem sobre:
 - o valor de Ser Professor (Questão nº1 –em aberto- do Questionário de validação do MAT),
 - o significado da Relação Educativa (Questão nº5 –em aberto- do Questionário de validação do MAT);
- Contribuir para a clarificação de metodologias conducentes ao sucesso da construção e implementação dos Projectos Educativos de Escola (Questões 3 e 5 do Questionário de validação do MAT) ;
- Reflectir sobre as conexões entre a adequação da filosofia dos Projectos Educativos de Escola e a qualidade da Relação Educativa (Questão 4 do Questionário de validação do MAT.)

Para se alcançar o que atrás foi exposto e porque «As nossas decisões mais pensadas, e enquanto profissionais, serão tanto mais adequadas quanto mais validadas pelo conhecimento científico» (Almeida, 2000, 19), foram, então, correlacionadas as dimensões e os conceitos estabelecidos pelo desenho da investigação como facilitadores da compreensão do Modelo de Análise Teórico e mensuráveis pela revelação dos indicadores fornecidos através de um Questionário que conduzisse à sua validação .

De modo a conferir ao trabalho a validade do seu quadro teórico e tendo em conta a natureza do seu desenho investigativo optou-se por uma abordagem mista através do

modelo hipotético-dedutivo, isto porque ambos «podem ser necessários. (Almeida, 2000, 42). Sem negar o carácter rigoroso do modelo positivista de enfoque quantitativo (QT) pela vantagem da generalização dos dados recolhidos, não se pode deixar de ter em linha de conta a pertinência de uma investigação de enfoque qualitativo (QL) que muito embora não possa generalizar serve-lhe de complemento pelos matizes de legitimidade que confere aos contextos particulares, ainda que se revele de alguma complexidade no tratamento, até porque «(...) a investigação educativa deve apresentar-se não só como forma de produção do conhecimento novo mas, e essencialmente (... como instrumento com capacidades formativas» (Gonçalves,1993, 2).

Tendo por base uma filosofia de compreensão e análise da realidade acompanhada por um olhar apaixonado por tudo o que ao ser humano diz respeito, abraçou-se este projecto, não sem consciência das limitações inerentes a um professor no activo com todo o entusiasmo que lhe é exigido, ao qual se terá de roubar uma parcela para depor nesta investigação. Da interligação entre a experiência feita nestes últimos anos pela investigadora e alguma experiência, nasceu um pequeno projecto de implementação do Projecto Educativo na Escola onde lecciona, acção que tem permitido clarificar antecipadamente algumas hipóteses que são apontadas pelo Modelo de Análise Teórico:

Com o MAT apresentado visualiza-se a interligação entre as variáveis que suportam o fundamento teórico que conduzirá o futuro trabalho de observação e análise na fase de tese. Ao pretender-se explicitar uma realidade, parte-se de hipóteses que expliquem e/ou solucionem um problema. «Elas são básicas e fazem a ponte entre a teoria e a observação/realidade, orientando toda a investigação subsequente.(...) estamos a entrar decididamente na definição de um plano para a investigação» (Almeida, 2000, 44). Curiosamente encontraram-se mais hipóteses do que se apresentam neste momento. A escolha de umas em detrimento de outras decorre do facto de terem sido aceites «com maior probabilidade de adequação (...) contudo não temos a certeza de que seja verdadeira», já que uma hipótese mais não é do que «uma tentativa probabilística, e progressivamente consolidada, de explicar os fenómenos em estudo» (Almeida, 2000, 4/5). Por isso é que a aceitação ou rejeição de hipóteses deve partir de uma fundamentação estatística de rigor e o investigador não pode por de parte a hipótese de reformular ou mesmo abandonar a teoria inicial.

Assim, cuidadosamente e porque a formulação de uma hipótese obedece a princípios de operacionalização e exequibilidade de modo a ser justificável e relevante para o problema em estudo, levou a que se apresentassem as seguintes:

Hipótese 1

As representações dos professores influenciam a sua forma de participação nos Projectos Educativos de Escola e alteram a relação educativa.

(hipótese operacionalizada através das questões 1, 2 e 5 do Questionário)

Hipótese nula

As representações dos professores não influenciam a sua forma de participação nos Projectos Educativos de Escola nem alteram a relação educativa

Hipótese 2

As metodologias de implicação dos professores na intervenção e implementação dos Projectos Educativos influenciam a sua forma de participação e alteram a relação educativa.

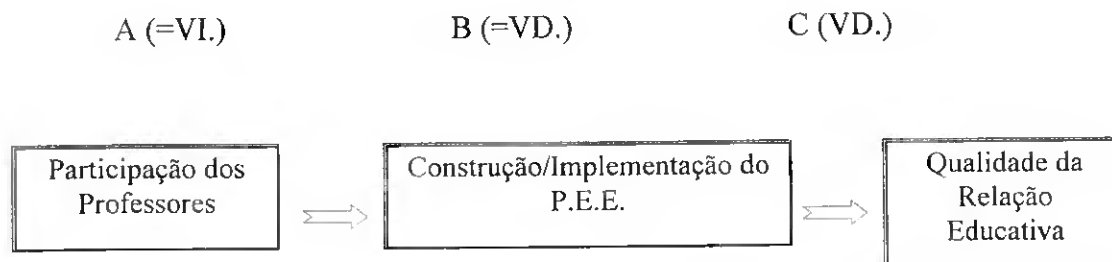
(hipótese testada através das questões 3 e 4 do Questionário)

Hipótese nula

As metodologias de implicação dos professores na intervenção e implementação dos Projectos Educativos não influenciam a sua forma de participação nem alteram a relação educativa.

«Ao formular as hipóteses o investigador está, no fundo, a identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja o respectivo papel na investigação.

Retome-se o esquema definido para este processo de investigação:



Sendo que uma variável independente pode ser deliberadamente manipulável pelo investigador para conhecer o seu impacto numa outra variável enquanto a variável dependente surge ou altera-se sempre que o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente.

Da amostra

«No plano de uma investigação todos os elementos metodológicos entram em sintonia. (...) Um aspecto importante em qualquer investigação, e decorrente do plano, tem a ver com as amostras ou os grupos de sujeitos junto dos quais a experiência ou a investigação se vai concretizar.» (Almeida, 2000, 73). Foi o referido Questionário distribuído pelas escolas do concelho de Silves (1 Secundária e 4 E.B.2/3). O público alvo são 96 professores do Ensino Básico e Secundário, seleccionados de forma aleatória, uma vez que não se pretendiam medições comparativas, mas sim uma representação de opiniões generalizadas acerca do Projecto Educativo daquelas escolas em particular, uma vez que as mesmas se encontravam em fase de construção do seu Projecto Educativo, suportado por metodologias que julgamos conseguirem conduzir tal processo com relativo êxito.

2. Construção do Instrumento de Validação Teórica

«O investigador, partindo das relações entre fenómenos, procura evidências para afirmar, descrever ou negar factos.»

(Almeida, 2000, 23)

A partir do Mapa conceptual foi elaborado um Questionário (Anexo 1) que pretendia validar o Modelo de Análise Teórico que viria a servir de suporte teórico e fio condutor a este estudo. Foram interrelacionados conceitos, dimensões e componentes, já que este questionário enquanto instrumento de validação apenas pretende dar consistência ao objecto de observação e não observar.

A elaboração das questões teve em conta a sua pertinência, a sua clareza e a sua exequibilidade, facto que beneficiou com uma primeira distribuição a um grupo de referência cujas observações foram tidas em linha de conta na sua fase final, quando se distribuiu o mesmo pelos 96 professores. Deu-se ainda atenção à extensão e ao grau de dificuldade das questões, de forma a garantir uma maior fidedignidade dos dados recolhidos de acordo com a pertinência dos mesmos, de onde resultou o corte de um terceiro Bloco de Questões.

A fim de que pudéssemos ter a capacidade de esclarecer os respondentes foi a própria investigadora que distribuiu os questionários elaborados. Um grupo de cinco questões permitiu apreender o grau de concordância dos professores face à importância e ao papel que os Projectos Educativos desempenham hoje nas escolas e captar a consciência ou não, que já vai existindo no seio da comunidade educativa das potencialidades dos mesmos. Porque «os sujeitos ao mesmo tempo que seleccionam informação de acordo com os seus objectivos constroem um esquema mental em cuja configuração, (...) estão presentes os elementos mais valorizados em função de determinados factores, incluindo os seus interesses» (Santiago, 1996, 90) elegeram-se três questões em aberto (1; 3 e 5) de entre as nove que compõem o questionário que permitissem recolher um conjunto de representações que facilitasse a explicação das hipóteses construídas, e que lhes conferisse carácter de verdade. Para as restantes questões (2 e 4) serviu-se da escala de

Likert, variando entre o grau de resposta 5, concordo plenamente e o grau 1, discordo plenamente. Julga-se que a forma final dada ao questionário não terá oferecido resistência aos inquiridos, uma vez que o Pré Questionário, distribuído a 20 professores revelou-se de resposta eficaz, não tendo sido colocada qualquer dúvida ao seu conteúdo, forma ou redacção.

3. Tratamento estatístico e interpretação de dados

«A estatística é um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados. O SPSS é um programa informático poderoso de apoio à estatística.»

(Pestana, 2000,19)

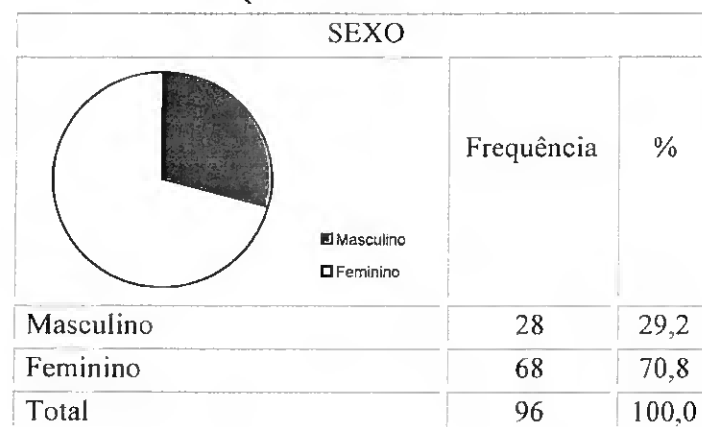
Tabelas de frequência e percentagem

Tendo como recurso o programa informático SPSS e após codificação dos questionários, introduzimos os dados referentes aos mesmos. Codificados que foram os itens do Questionário identificamos e caracterizamos o público alvo, relativamente a idade, habilitação literária, categoria profissional, tempo de serviço e nível de ensino, conforme se poderá perceber adiante.

3.1 - Tratamento estatístico da amostra

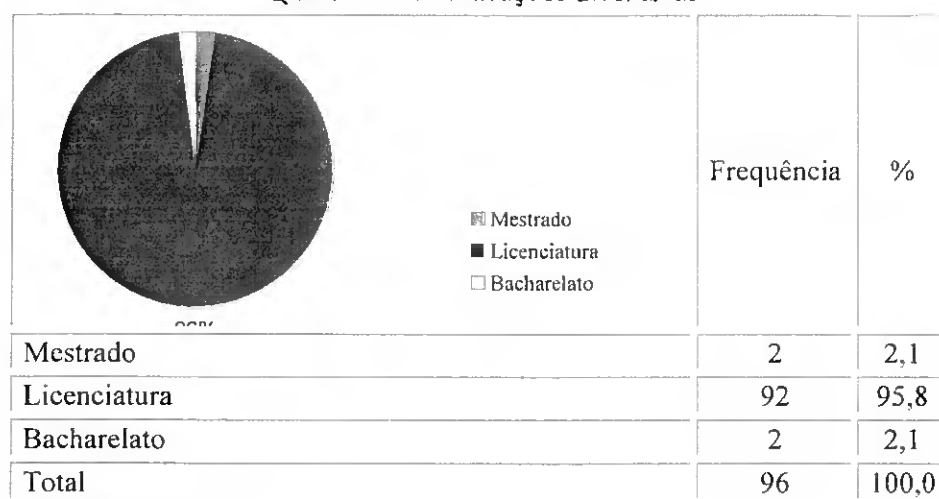
De seguida apresentam-se 5 (cinco) quadros correspondentes à frequência e percentagem relativamente ao Sexo, Habilitações Literárias, Categoria Profissional, Tempo de Serviço e Nível de Ensino. Como se pode observar pelo quadro 1, verifica-se a predominância de elementos do sexo feminino, relativamente aos masculinos, o que vai ao encontro do que se verifica a nível nacional para esta classe profissional:

Quadro -1- Sexo



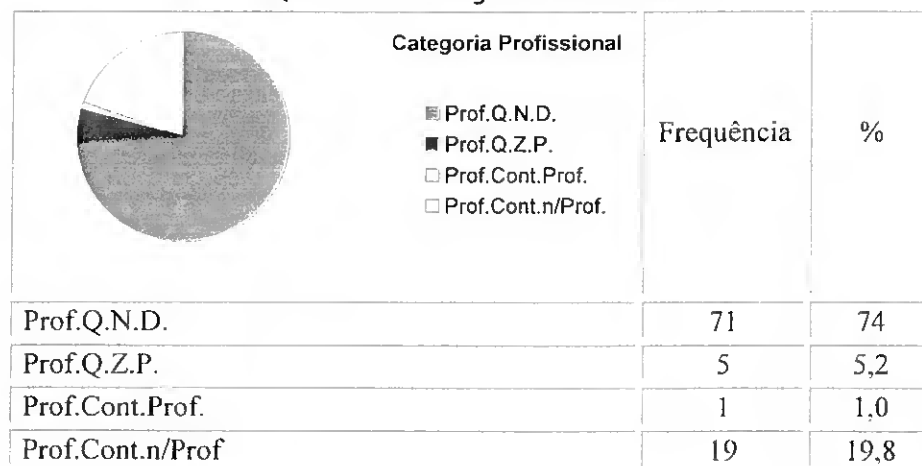
Como se pode observar pelos valores encontrados, a Licenciatura é a habilitação predominante a nível do Ensino Básico e Secundário, a habilitação Literária dos professores:

Quadro -2- Habilitações Literárias



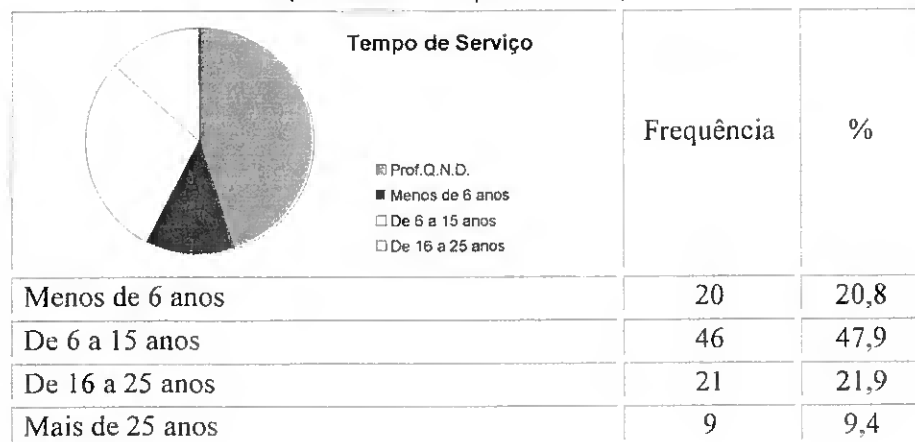
A percentagem obtida revela que dos 96 professores inquiridos nas escolas do concelho de Silves, 71 estão vinculados ao quadro da sua escola, valor que nos autoriza a tecer um pequeno comentário. A grande maioria dos inquiridos que nos devolveram os questionários encontram-se numa situação estável na carreira, o que lhes oferece uma margem de segurança, o que lhes permitirá fazer uma breve reflexão sobre a sua própria participação na comunidade escolar, facto que até os poderá ter incentivado à colaboração numa pesquisa deste género.

Quadro -3- Categoria Profissional



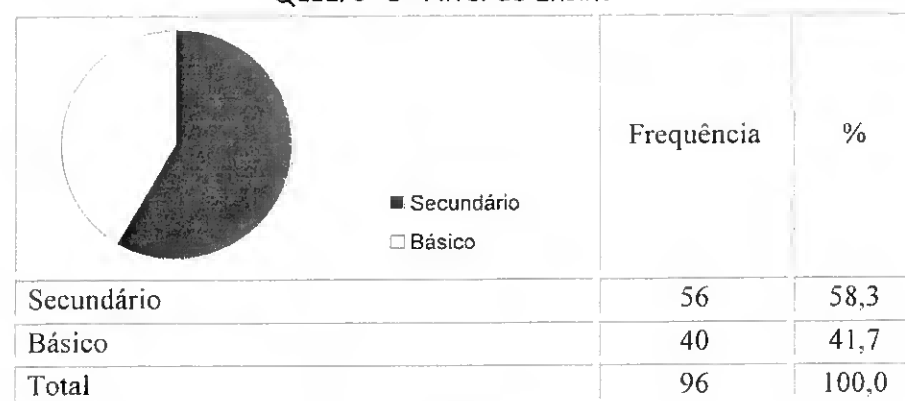
O maior número de respondentes a este questionário tem entre 6 a 15 anos de serviço. Pode dizer-se que é talvez a faixa etária que mais se questiona face à profissão, manifestando, muitas vezes grande descontentamento e mesmo desmotivação e inércia, isto de um ponto de vista geral, a seu tempo confirmar-se-á este modo de sentir:

Quadro -4- Tempo de Serviço



Como se verifica no quadro seguinte, 56 dos 96 inquiridos pertencem à escola onde a investigadora lecciona, o que mostra ter havido facilidade na distribuição dos questionários, o que já não se verificou na recolha, que por haver alguma proximidade e confiança naturais, foi de difícil demora:

Quadro -5- Nível de Ensino



3.2 “Ser Professor” – Levantamento de Representações e sua interpretação

Através da questão nº1 fez-se um levantamento representativo do que significa “Ser Professor” (trata-se de uma questão em aberto) cujos resultados, após tratamento e análise denotam três grandes categorias de representações. À luz destes resultados parece-nos que já é possível reconhecer que algo está a mudar nas crenças educativas. Partilhar, criar e dialogar são atitudes orientadas para uma concepção e postura que muito nos alegra ter encontrado nas 112 unidades de significação. Estes registos não só confirmam os nossos pressupostos, como são eles próprios sinais de que a mudança pode não estar assim tão longe. «Qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem» (Bardin, 1977, 134). A intenção de qualquer investigação é de produzir inferências válidas e assim, a avaliar pelas unidades de significação pode inferir-se(se inferir se pode rigorosamente!) que gradualmente os professores vão-se desligando de estruturas mentais de vinculo marcadamente tradicionalistas e vão assumindo cada vez mais um discurso de inovação do papel que representam na sociedade enquanto educadores, a contar com as ocorrências de discurso relativas à partilha de experiências:

Quadro -6- Ser Professor

Questão 1					
Concepção centrada na transmissão de conteúdos		Concepção centrada na transmissão de valores e atitudes		Concepção centrada na orientação/ partilha e interacção de ideias	
Transmitir conhecimentos	40	Educar	24	Dialogar	28
Ensinar	16	Transmitir valores/atitudes	24	Partilhar	44
				Criar	40
Gerir os conhecimentos	12	Formar	24	Transmitir experiências	16
Facilitar aprendizagens	4			Orientar	16
Unidades de significação	72	Unidades de significação	72	Unidades de significação	144

3.3. - Identificação de concepções sobre a relação educativa

Foi pedido ao grupo de 96 professores que constituem a amostra desta investigação que se posissionassem, face a 9 premissas, numa escala de Likert de graus de resposta que oscilam entre 1 (que corresponde a discordo plenamente) e 5 (que corresponde a

concordo plenamente), de modo a que registássemos as representações que interagem nas formas de participação dos professores na Comunidade Educativa, conforme a seguinte grelha:

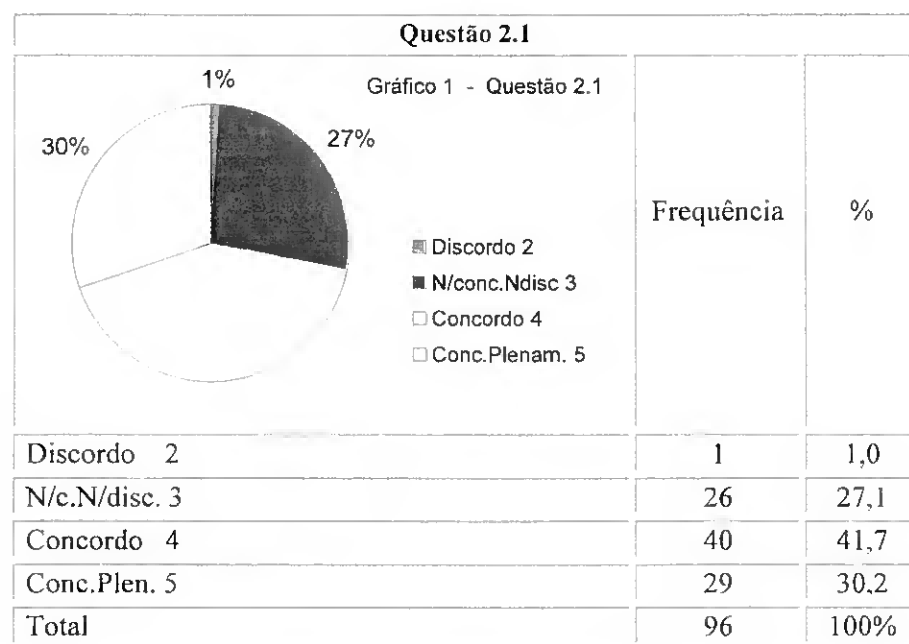
Questão 2	
Questão 2.1	A forma como os professores participam na construção do Projecto Educativo reflecte-se no Clima da Escola.
Questão 2.2	Um professor que se empenha na construção do Projecto Educativo apresenta um perfil de inovação:
	2.2.1 a nível da prática lectiva
	2.2.2 a nível de intervenção na escola
Questão 2.3	O empenho dos professores na vida da Escola reflecte a consciência que cada um tem do que é «Ser Professor».
Questão 2.4	A implementação do Projecto Educativo é tão ou mais importante do que a sua construção.
Questão 2.5	O Clima de uma Escola é beneficiado pela existência de um Projecto Educativo
Questão 2.6	Toda a comunidade Educativa da sua escola conhece o Projecto Educativo.
Questão 2.7	A grande maioria dos Professores reconhece as potencialidades do Projecto Educativo.
Questão 2.8	Uma escola só tem autonomia se construir um Projecto Educativo.
Questão 2.9	O Projecto Educativo enriquece a relação educativa numa escola.

3.3.1 - Participação no Projecto Educativo e Clima da Escola. (Questão 2.1)

Quando se pediu aos 96 professores que se posicionassem, numa escala de 1 a 5 (em que 1 – discordo completamente e 5 concordo completamente), se a forma como participam na construção do Projecto Educativo se reflecte no Clima da Escola verifica-se que o resultado parece permitir afirmar que a maioria dos professores inquiridos encara positivamente que o Clima de escola depende da sua participação no projecto Educativo, tendo-se obtido uma média de 4,01 o que estatisticamente é significativo. Os graus de resposta 4 e 5 foram respondidos por 69 dos inquiridos, num total de 71,9%, o que parece pertinente a nível estatístico.

Quadro -7- Formas de Participação e Clima de Escola

Frequênc. Estat. Quest.2.1	
N Valid.	96
Média	4,01
Mediana	4



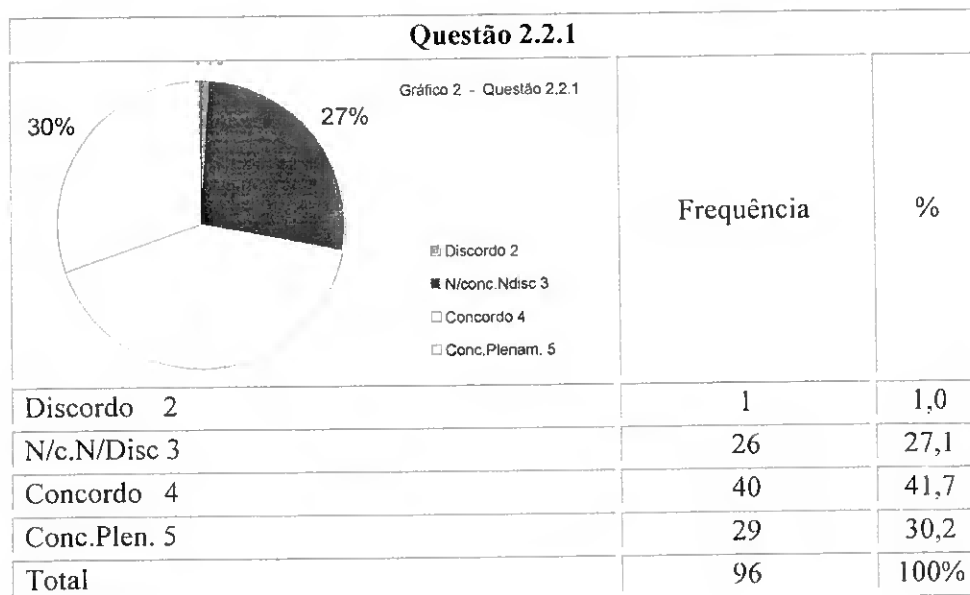
3.3.2 – Participação no Projecto Educativo e inovação na escola. (Questão 2.2)

Deste modo, através de uma escala de 1 a 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) pretendeu saber-se que relação existe entre a participação de um professor na construção do P.E.E. e o seu grau de inovação:

a) a nível da prática lectiva, a resposta obtida revelou que 69 professores atribuem os graus de resposta 4 e 5, o que revela que um número significativo acredita que se um professor participa na construção de um P.E.E., tal manifesta que o mesmo é também um professor inovador na sua prática lectiva. A média obtida de 3,86 parece ser estatisticamente significativo.

Quadro -8- Inovação e Prática Lectiva

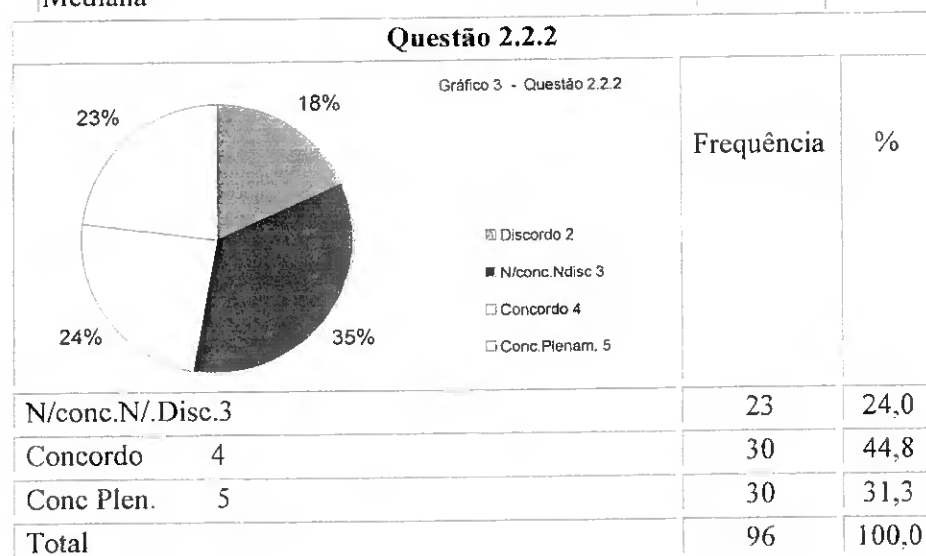
Frequênc. Estat. Quest.2.2.1	
N Valid.	96
Média	3,86
Mediana	4



b) a nível de intervenção na escola, a resposta obtida revelou que 60 professores, que corresponde a uma percentagem de 76,1%, cuja média atingiu os 4,07, acreditam que se um professor participa na construção de um P.E.E., tal manifesta que o mesmo é também um professor inovador na intervenção da escola. Foi, deste modo, gratificante verificar que nenhum dos inquiridos atribuiu os graus de resposta 1 e 2.

Quadro -9- Inovação e Intervenção na Escola

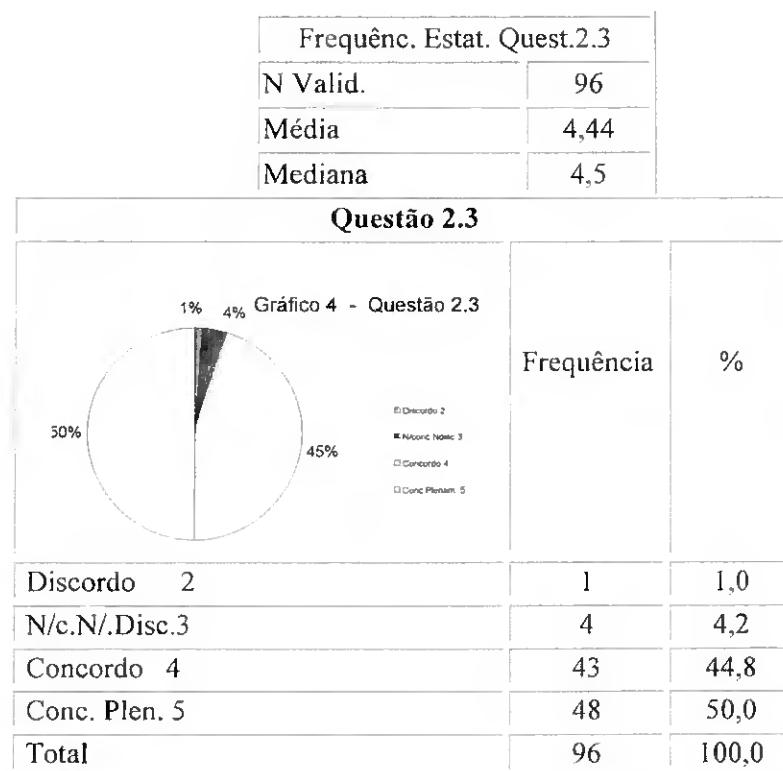
Frequênc. Estat. Quest.2.2.2	
N Valid.	96
Média	4,07
Mediana	4



3.3.3 – Participação na Escola e consciência de «Ser Professor». (Questão 2.3)

Colocou-se a questão, na escala de 1 a 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) se o empenho dos professores na vida da escola reflecte a consciência que cada um tem do que é “Ser Professor” e os resultados Inferem que maioritariamente os professores acreditam que o empenho na vida da escola depende da consciência que cada um tem do que é “Ser Professor”, o que é verdade pela média estatisticamente significativa de 4,44. O facto de apenas 1 inquirido ter atribuído o grau de resposta 2, não põe em causa a significância obtida.

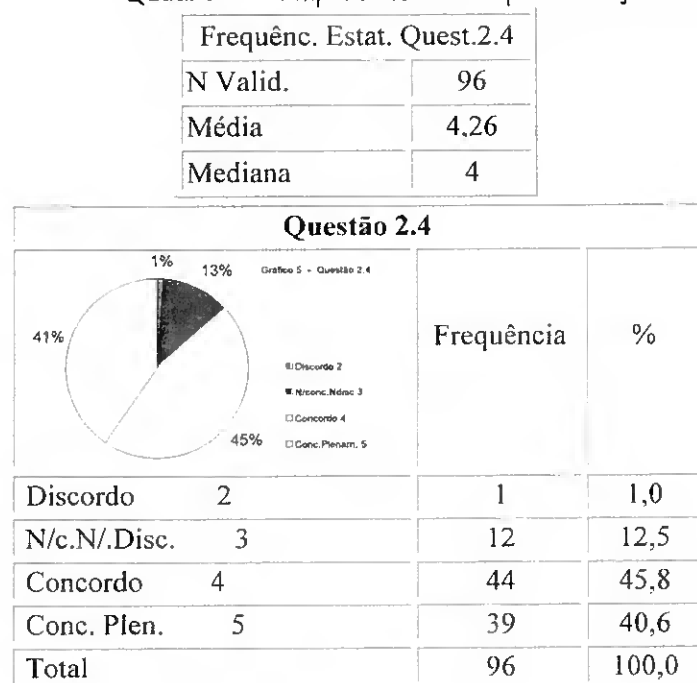
Quadro -10- Empenho e consciência do Professor



3.3.4 –Importância da Implementação e Construção do Projecto Educativo. (Questão 2.4)

Quando lhes foi perguntado, na mesma escala de Likert se a implementação do Projecto Educativo é tão ou mais importante do que a sua construção obteve-se um resultado a partir do qual se pode inferir que 83 dos inquiridos refere positivamente que a implementação do P.E.E é tão ou mais importante do que a sua construção, o que parece ser significativo estatisticamente, quer através da média obtida de 4,26, quer pela percentagem de 86,4%, referente à soma dos graus de resposta 4 e 5. Estamos, pois, perante um cenário de respondentes que acredita nas potencialidades do PEE.

Quadro -11- Importância da implementação do PEE



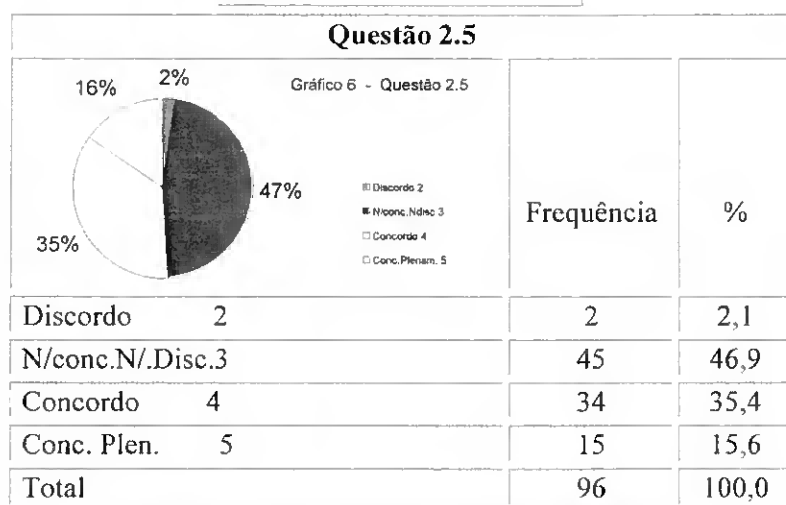
3.3.5 - Projecto Educativo como mais valia para o Clima de Escola (Questão 2.5)

Seguindo-se a mesma metodologia, colocou-se a questão, se Clima de uma Escola é beneficiado pela existência de um Projecto Educativo. A resposta obtida permite verificar que uma média de 3,65 dos inquiridos concorda que a existência de um Projecto Educativo vai beneficiar o Clima da Escola, o que é confirmado pela percentagem de 51% referente a 49 inquiridos que respondem com os graus de resposta 4 e 5. Se aos 51% de inquiridos que acreditam perentoriamente que o Clima de Escola é beneficiado pela existência do PEE acrescentar-mos os 46,9 que afirma não concordar, nem discordar, poderemos encarar uma crescente valorização do P.E.E. no seio deste

professores.

Quadro -12- Benefício do PEE p/Clima de Escola

Frequênc. Estat. Quest.2.5	
N Valid.	96
Média	3,65
Mediana	4

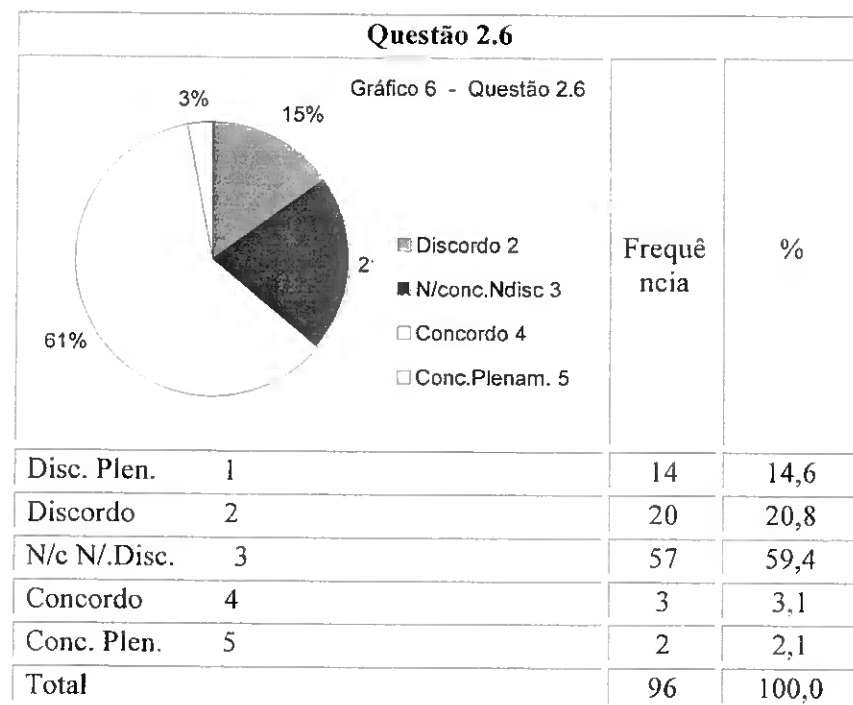


3.3.6 - Comunidade Educativa e conhecimento do Projecto Educativo. (Questão 2.6)

Embora cada escola tenha a sua própria realidade, pretendeu dar-se expressão dessa mesma realidade nas escolas do concelho de Silves, pelo que se inquiriu, numa escala de 1 a 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) se toda a comunidade Educativa da escola onde o inquirido leccionava conhecia o Projecto Educativo. Os resultados põem em evidência que a maioria dos 96 professores inquiridos tem consciência de que a comunidade educativa desconhece o projecto educativo da sua escola, o que é confirmado pela média de 2,57, e apenas 5 sujeitos têm a percepção de que a comunidade educativa tem conhecimento do P.E.E..

Quadro -13- Conhecimento do PEE na Escola

Frequênc. Estat. Quest.2.6	
N Valid.	96
Média	2,57
Mediana	3

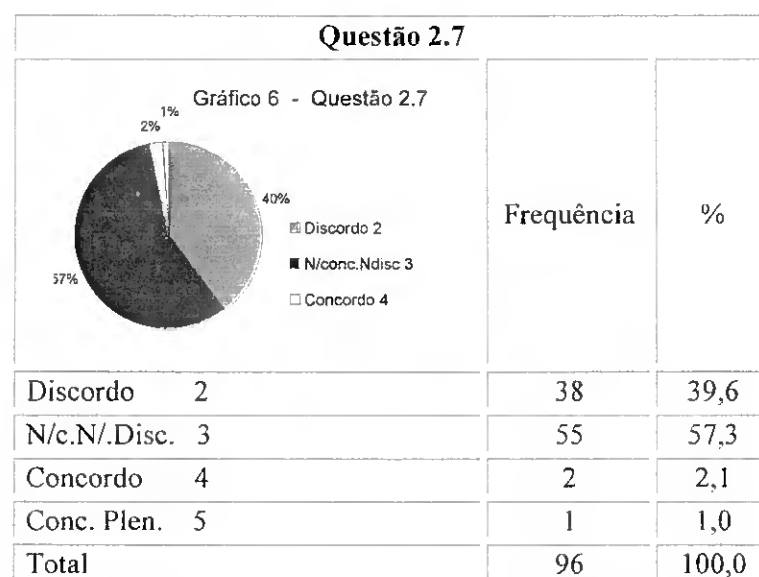


3.3.7 - Conhecimento das potencialidades do Projecto Educativo. (Questão 2.7)

Confrontados com a questão , numa escala de 1 a 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) se a grande maioria dos Professores reconhece as potencialidades do Projecto Educativo, os dados recolhidos revelam que quase todos os professores afirmam que apenas uma minoria dos Professores reconhece as potencialidades do Projecto Educativo, tal como é revelado pela média de 2,65. É visível uma consciência latente de que a Comunidade Educativa desconhece os valores que encerram a existência de um Projecto Educativo de Escola.

Quadro -14- Conhecimento das Potencialidades do PEE

Frequênc. Estat. Quest.2.7	
N Valid.	96
Média	2,65
Mediana	3

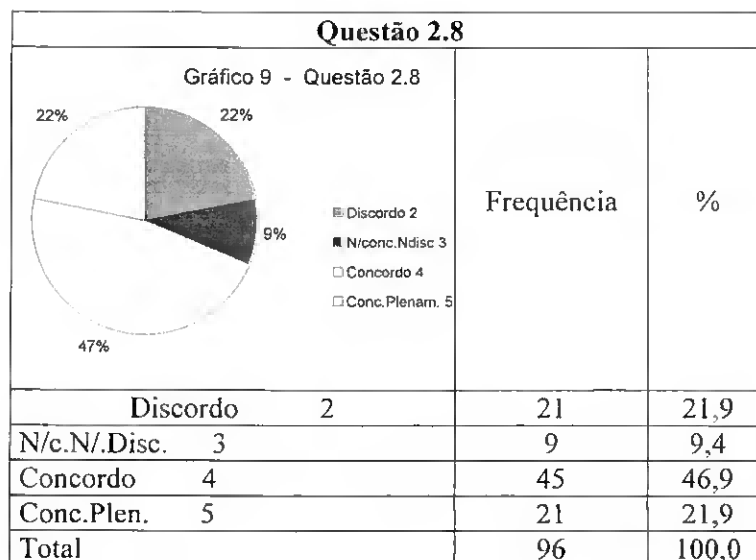


3.3.8 - Projecto Educativo e Autonomia de Escola (Questão 2.8)

Ainda na mesma escala de Likert, de graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 corresponde a discordo plenamente e 5 corresponde a concordo completamente) foi perguntado ao mesmo grupo de inquiridos se uma escola só tem autonomia se efectivamente construir o seu Projecto Educativo. A evidência dos resultados permite inferir que embora 30 dos 96 professores inquiridos reconheçam que mesmo sem Projecto Educativo ainda existe autonomia, 66 mostram compreender já que a autonomia será mais efectiva com a construção de um Projecto Educativo. Daí que se tenha obtido a média de 3,67, o que estatisticamente já é significativo de acordo com os diversos autores estudados no âmbito das Metodologias Investigativas. Esta questão permite perceber em que estado de inoperância se encontram os actuais Projectos Educativos. De facto, só uma estratégia forte para implementação dos mesmos poderá levar os professores a reconhecerem positivamente as grandes potencialidades de um P.E.E.

Quadro -15- Autonomia e Projecto Educativo

Frequênc. Estat. Quest.2.8	
N Valid.	96
Média	3,67
Mediana	4

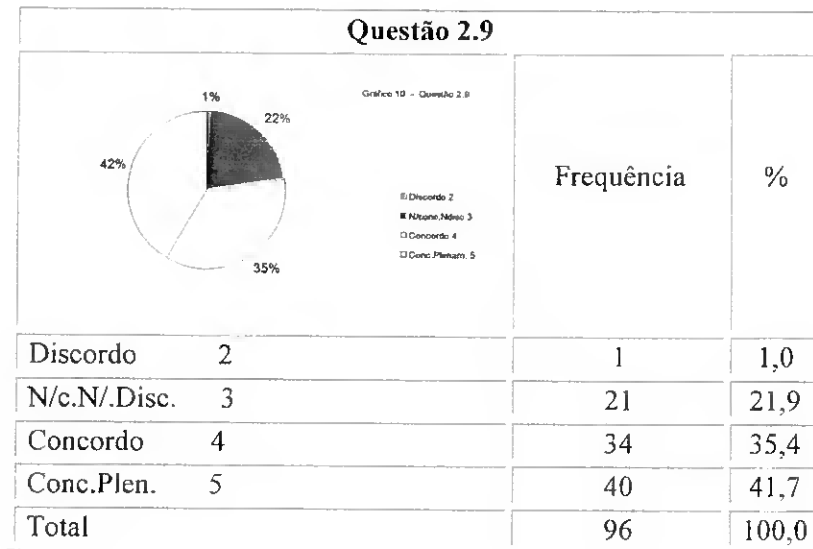


3.3.9 - Importância do Projecto Educativo na Relação Educativa. (Questão 2.9)

Uma última pergunta pretendeu saber, numa escala de 1 a 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) se o Projecto Educativo enriquece a relação educativa numa escola. Os resultados confirmam que a maioria dos professores inquiridos encara o P.E.E. como um meio enriquecedor das relações educativas numa escola. Assim, 74 dos 96 inquiridos, cuja média corresponde a 4,18, parece poder afirmar a importância do P.E.E. no contexto da Relação Educativa

Quadro -16- Relação Educativa e PEE

Frequênc. Estat. Quest.2.9	
N Valid.	96
Média	4,18
Mediana	4



Se se compararem os resultados das questões 2.6, 2.7 e 2.8 , (as quais denotam a falta de informação/conhecimento do P.E.E. no seio da comunidade educativa), com as questões 2.5 e 2.9 (as quais pretenderam testar duplamente uma mesma questão – as vantagens da existência de um P.E.E.) pode ironicamente recordar-se a verdade de um ditado popular «Faz o que eu digo, não ligués ao que eu faço!» Pois se as três questões anteriores levam a considerar que actualmente os Projectos Educativos ainda não são a expressão das finalidades para as quais foram criados, a grande maioria dos professores reconhece, contudo já as suas virtualidades.

3.4 – Representações da Participação no P.E.E. (Questão -3 - aberta)

Continuando a investigação, e porque é imperioso entender as razões pelas quais os professores embora manifestem a consciência de que a construção do P.E.E. é um meio para a mudança de clima e relação educativa nas escolas, ainda não assumiram nas suas mãos essa tarefa, foi-lhes pedido (através de uma resposta aberta) que indicassem que factores os levavam a participar mais na construção e na implementação.

3.4.1 – Indicadores de participação na construção do Projecto Educativo

Do levantamento feito registaram-se os seguintes indicadores:

Quadro -17- Factores de participação na construção do PEE

Questão 3 (a)			
Indicadores			
Carácter intrínseco		Carácter extrínseco	
Sentir a escola como sua	9	Reconhecimento do trabalho	4
Conhecer bem a escola e o meio	9	Conhecimento do que é o P.E.E.	16
Estar motivado	22	Conhecimento das vantagens do P.E.E.	4
Ter disponibilidade	5	Conhecer a filosofia da Reforma	8
Ter vontade de mudar	8	Necessidades de formação	12
Desejo de inovação/actualização	21	Necessidades de informação	12
		Promoção de convívios	4
Empenho na participação do dia a dia	10	Necessidades de sensibilização e envolvimento	12
		Promoção de actividades interdisciplinares	4
Possuir espírito de intervenção	12	Existência de uma <u>equipa criativa</u>	25
Vontade de ajudar a construir	8	Existência de uma equipa <u>com capacidades de relacionamento</u>	8
		Existência de uma equipa que demonstre ideias concretas e objectivos bem definidos	24
		Realização de inquéritos	4
Unidades de significação	104	Unidades de significação	133

Os factores que levam os professores a participar mais na construção do Projecto Educativo foram ordenados num quadro, conforme revelaram um carácter de natureza mais intrínseca ou mais extrínseca, a que poderemos chamar incentivos intrínsecos e extrínsecos (Jesus, 1996, 46). A manifesta aproximação entre o grau de significância de uma e de outra pode querer admitir tratar-se de um grupo de professores que acreditando nas necessidades de intervenção imediata na construção e implementação dos Projectos Educativos, ainda estará muito arreigado a hábitos tradicionalistas de esperar que cheguem ordens superiores que determinem o que fazer, quando fazer. Será essa a leitura

que se poderá fazer do grau de incidência mais elevado nos factores de carácter extrínseco, 25 para a “Existência de uma equipa que demonstre ideias concretas e objectivos bem definidos” mostrando, deste modo o peso da uma herança dos tempos em que se esperava que equipas de trabalho mágicas surgissem do céu para dinamizar as escolas. Por outro lado, na área dos factores de carácter intrínseco, valores como 22 para “Estar motivado” e 21 para “Desejo de inovação/actualização” mostra já que professores há que já perceberam que as mudanças em educação só poderão acontecer quando cada um contribuir com a sua quota parte de vontade de mudar efectivamente, a qual passa por um conhecimento do que é exactamente o Projecto Educativo de Escola, ou não existissem 16 ocorrências no item “Conhecimento do que é o P.E.E.”

3.4.2 - Indicadores de participação na implementação do Projecto

Do levantamento feito registaram-se os seguintes indicadores:

Quadro -18- Indicadores de participação na implementação do PEE

Questão 3 (b)			
Indicadores			
Carácter intrínseco		Carácter extrínseco	
Ter-se envolvido na construção do PEE	4	Reconhecimento do trabalho de cada um	6
Sentir necessidade de alcançar objectivos comuns	3	Divulgação de vantagens, conteúdos, objectivos e filosofia do P.E.E.	34
Ser naturalmente motivado (Gostar de desafios, inovações)	19	Implementação de uma equipa c/ capacidades de comunicação	12
Estar informado sobre a reforma/filosofia e utilidade do P.E.E.	22	Construção de um P.E.E. com objectivos concretizáveis	9
Ser reconhecido pelo seu trabalho	3	Desenvolvimento de estratégias motivadoras e envolventes de toda a comunidade educativa	23
Unidades de significação	51	Unidades de significação	83

Os factores que se registaram como mais impulsionadores para levar os professores a participar mais na implementação do Projecto Educativo foram igualmente ordenados num quadro conforme revelaram um carácter de natureza mais intrínseca ou mais extrínseca. Estudos exaustivos de alguns autores têm vindo a indicar que as medidas mais apontadas pelos professores como decisivas na sua actividade são as directamente ligadas às motivações intrínsecas (Jesus, 1996, 47). Contudo “quando se analisam os incentivos profissionais, intrínsecos ou extrínsecos, devem ser tidas em conta as interacções que entre eles se estabelecem em tarefas profissionais específicas e para determinados professores, e não analisar estes incentivos de forma descontextualizada ou despersonalizada» (Jesus, 1996, 48; citando Johnson, 1986). Pelo que se chama a atenção para a necessidade de se acrescentarem outras formas de observação, a fim de se realizar um estudo complementar nesta área. Acrescentamos que as representações alcançadas pelos Questionários teriam um contributo em ordem a um aprofundamento. Note-se que não estamos, com isto, a desvirtualizar os resultados obtidos. Até por que os resultados falam por nós.

Apesar dos resultados totais das unidades significantes evidenciarem os factores extrínsecos como os mais apontados pelos inquiridos, é de salientar a esse nível as 34 ocorrências no factor “Divulgação de vantagens, conteúdos, objetivos e filosofia do P.E.E.” como preponderante para o envolvimento dos professores na implementação dos Projectos Educativos de Escola e que estão em sintonia com as 12 ocorrências no factor “Divulgação de informação”, evidenciadas pela questão anterior 3.1, considerado como factor decisivo para os professores se motivarem para a construção desses mesmos Projectos Educativos de Escola. Evidenciam-se, ainda, as 22 ocorrências no item de carácter intrínseco “Estar informado sobre a reforma/filosofia e utilidade do P.E.E.” como aquele factor que mais facilitaria a participação da classe docente na implementação dos Projectos Educativos de Escola. São francamente evidenciados aspectos de natureza informativa como aqueles que ainda são os grandes bloqueios à participação dos professores no seio da comunidade educativa e em particular na dinamização do Projecto Educativo de Escola. Não são de estranhar quando a classe docente foi habituada a seguir directrizes traçadas pela administração, tal é demonstrado por estudos fidedignos (Lima, 1998) e agora repentinamente pede-se aos professores que actuem por iniciativa própria. Ter-se-á de esperar mais algum tempo até que a classe

docente aceite reconhecidamente que a autonomia que a Legislação dos Projectos Educativos revela depende da acção conjunta e de cada um dos professores. A autonomia de uma escola reside no que cada um for capaz de partilhar no terreno com os outros. Assim não se estranha que se tenham registado 23 ocorrências no item de carácter extrínseco “Desenvolvimento de estratégias motivadoras e envolventes de toda a comunidade educativa” e ainda as 12 ocorrências no item, igualmente de índole extrínseca, “Implementação de uma equipa com capacidades de comunicação” São ventos de mudança que os professores hão-de compreender pela sua própria experiência.

3.5 - Influência da Filosofia do P.E.E. na Relação Educativa

Pediou-se igualmente aos 96 professores que compõem a amostra desta investigação que se posicionassem, numa escala de Likert de graus de resposta que oscilam entre os graus 1 e 5 (em que 1 corresponde a discordo completamente e 5 corresponde a concordo completamente), se a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E., tem em conta os valores descritos na seguinte grelha :

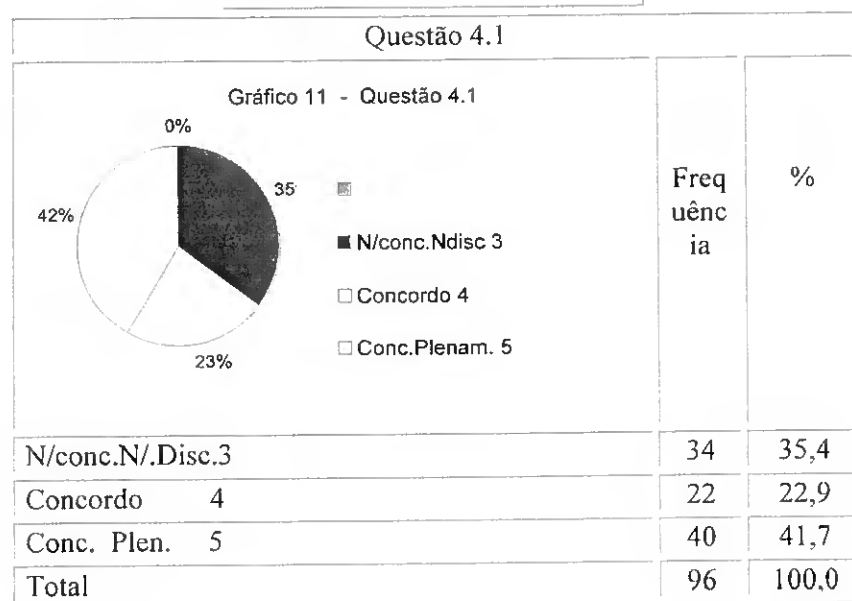
Questão 4 A Filosofia do P.E.E. deve ter em conta:	
Questão 4.1	A promoção da participação da comunidade na escola
Questão 4.2	A mudança de atitudes/comportamentos
Questão 4.3	A motivação dos diferentes actores da comunidade educativa
Questão 4.4	O diagnóstico de áreas de intervenção prioritária na escola
Questão 4.5	A definição de estratégias de actuação potenciadoras dos recursos existentes
Questão 4.6	A articulação do Plano Anual da Escola com o Plano Curricular
Questão 4.7	A dinamização da escola em interacção com a comunidade
Questão 4.8	Promoção de um clima de solidariedade e entre-ajuda
Questão 4.9	Opção por um discurso positivo e de auto-estima
Questão 4.10	Desenvolvimento do conceito de cidadania nos jovens

3.5.1 - Promoção da participação da comunidade educativa (Questão 4.1)

Dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) nenhum atribuiu graus de resposta 1 e 2, facto que é gratificante. Atingiu-se, por isso, uma percentagem de 64,6% nos graus 4 e 5, tendo 62 inquiridos concordado que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a promoção da participação da comunidade na escola, o que se confirma pela média obtida de 4,06.

Quadro -19- Participação da Comunidade na Escola

Frequênc. Estat. Quest.4.1	
N Valid.	96
Média	4,06
Mediana	4

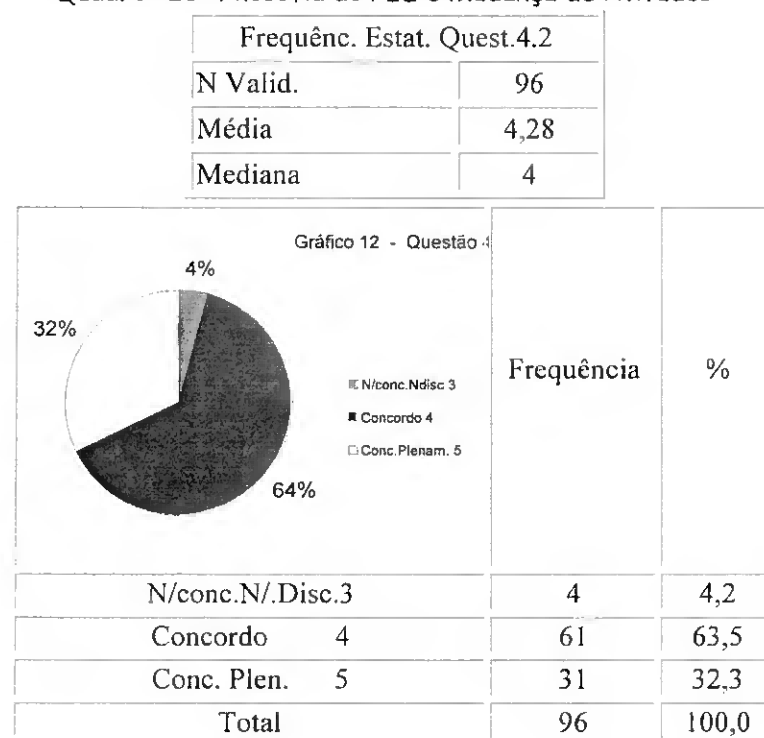


3.5.2 - Mudança de atitudes e comportamentos: (Questão 4.2)

Dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da referida escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) mais uma vez se pode verificar a não atribuição dos graus 1 e 2. Atingiu-se, por isso, uma percentagem de 92% nos graus 4 e

5, tendo 92 inquiridos concordado que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a mudança de atitudes/comportamentos, o que se confirma pela média obtida de 4,28%, de onde se poderá inferir tratar-se de um resultado estatisticamente significativo.

Quadro -20- Filosofia do PEE e Mudança de Atitudes

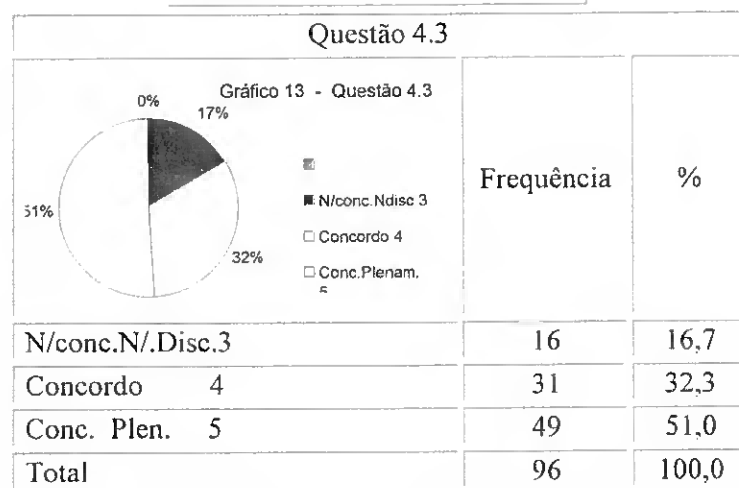


3.5.3 - Motivação dos actores da comunidade educativa: Questão 4.3

Dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da referida escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) reitera-se a não atribuição dos graus 1 e 2, atingindo-se, por isso, uma percentagem de 89%, referente aos graus 4 e 5 tendo 80 inquiridos concordado que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a motivação dos diferentes actores da comunidade educativa, o que se confirma pela média obtida de 4,28%, de onde se poderá inferir tratar-se de um resultado estatisticamente significativo. De igual modo se verifica a ausência dos graus de resposta 1 e 2, atingindo-se uma média de 4,34, podendo-se apontar um significativo resultado estatístico, confirmado pela percentagem.

Quadro -21- Filosofia do PEE e Motivação da Comunidade

Frequênc. Estat. Quest.4.3	
N Valid.	96
Média	4,34
Mediana	5

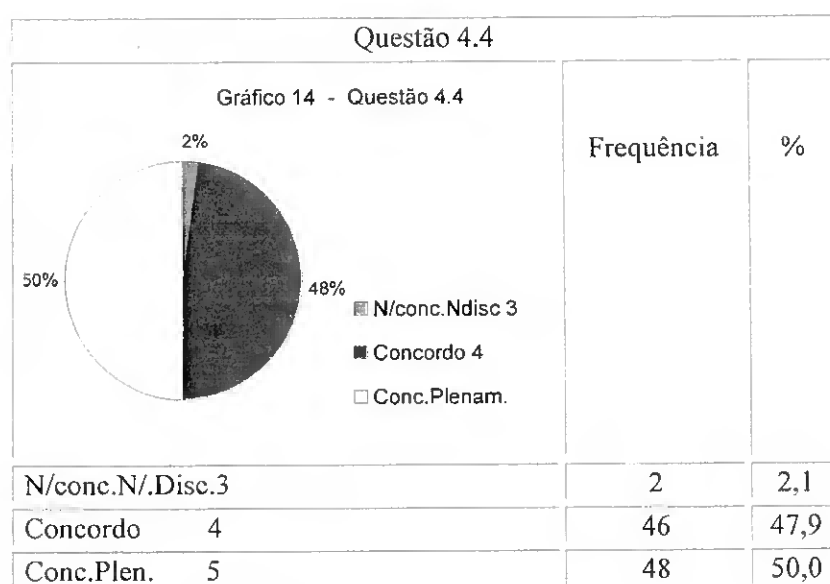


3.5.4 - Diagnóstico das áreas de intervenção prioritária na escola. (Questão 4.4)

À semelhança do que se tem vindo a constatar, dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) nenhum atribuiu graus de resposta 1 e 2, facto que é gratificante. A percentagem de 94%, obtida pelos graus de resposta 4 e 5, elevam a média para 4,48, oferecendo um grau de significância estatística gratificante. Os resultados revelam que 94 dos 96 inquiridos concorda que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta o diagnóstico das áreas de intervenção prioritária na escola, o que é corroborado pela média obtida de 4,48.

Quadro -22- Filosofia do PEE e Intervenção Prioritária

Frequênc. Estat. Quest.4.4	
N Valid.	96
Média	4,48
Mediana	4,5

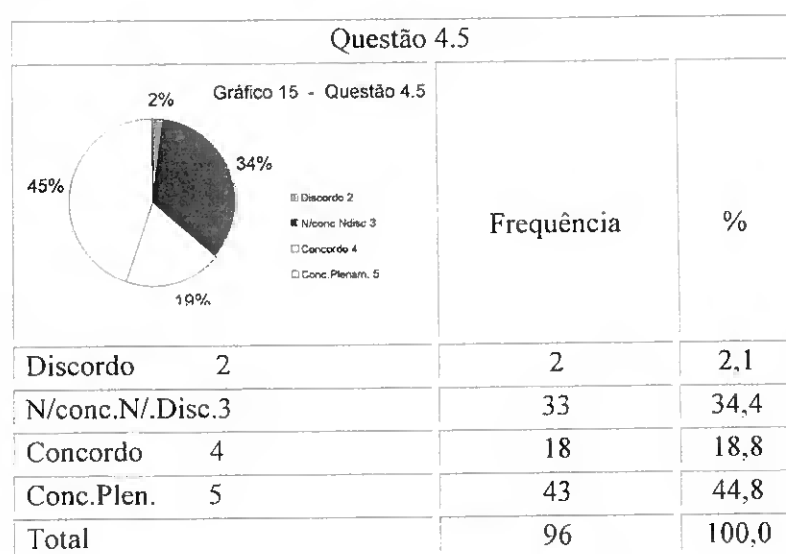


3.5.5 – Optimização de recursos existentes (Questão 4.5)

Apesar de 2 (dois) sujeitos terem atribuído o grau de resposta 2 a esta questão, não parece ser estatisticamente relevante, dada a significativa média obtida estatisticamente de 4,06. E assim, dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) atingiu-se uma percentagem de 63,6% nos graus 4 e 5, tendo 61 inquiridos concordado que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a definição de estratégias potenciadoras dos recursos existentes, o que se confirma pela média obtida de 4,06.

Quadro -23- Filosofia do PEE e Recursos Existentes

Frequênc. Estat. Quest.4.5	
N Valid.	96
Média	4,06
Mediana	4

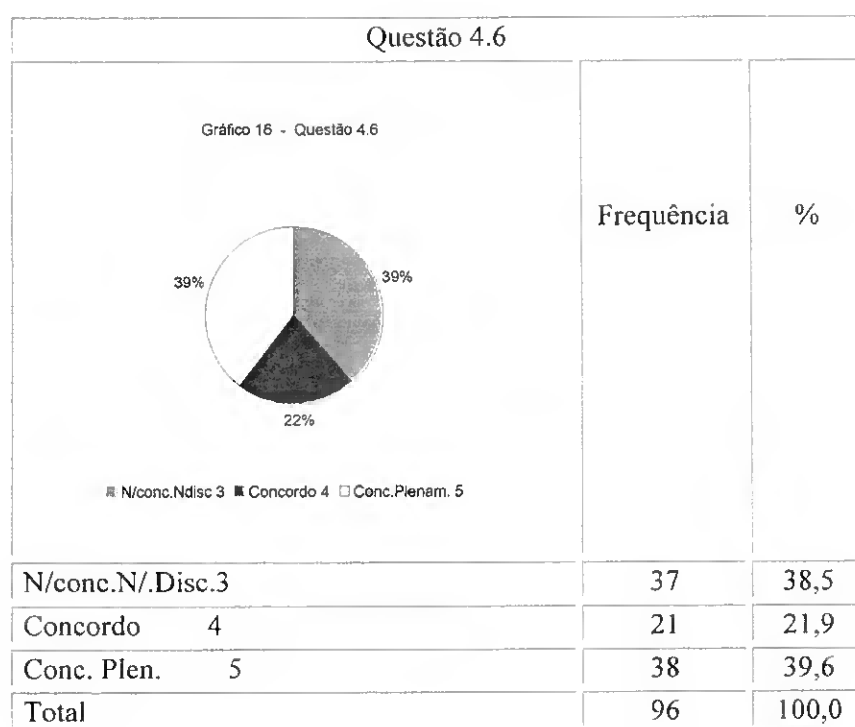


3.5.6 - Articulação do Plano Aual da Escola com o Plano Curricular (Questão 4.6)

Seguindo-se a mesma metodologia e à semelhança do que se tem vindo a constatar, dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) nenhum atribuiu graus de resposta 1 e 2, facto que é gratificante. A percentagem de 61%, obtida pelos graus de resposta 4 e 5, confirmam-se pela média obtida de 4,06, oferecendo um grau de significância estatística satisfatório. Os resultados revelam que 59 (incluídos nos graus de resposta 4 e 5) dos 96 inquiridos concorda que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a articulação do Plano Anual da Escola com o Plano Curricular.

Quadro -24- Filosofia do PEE e Articulação com Planos e Currículos

Frequênc. Estat. Quest.4.6	
N Valid.	96
Média	4,01
Mediana	4

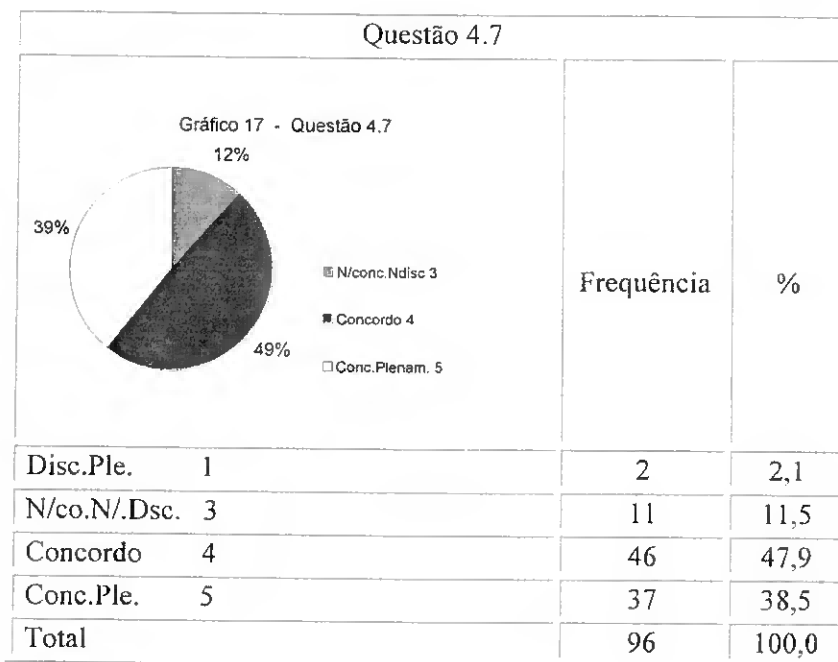


3.5.7 - Dinamização da escola com toda a comunidade (Questão 4.7)

Apesar de 2 (dois) sujeitos terem atribuído o grau de resposta 1 a esta questão, não parece ser estatisticamente relevante, dada a significativa média obtida estatisticamente de 4,21. E assim, dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) 83, incluídos nos graus 4 e 5, o que é confirmado pela percentagem de 86%, que concordaram que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a dinamização da escola e a interacção com a comunidade educativa.

Quadro -25- Filosofia do PEE e Comunidade Educativa

Frequênc. Estat. Quest.4.7	
N Valid.	96
Média	4,21
Mediana	4

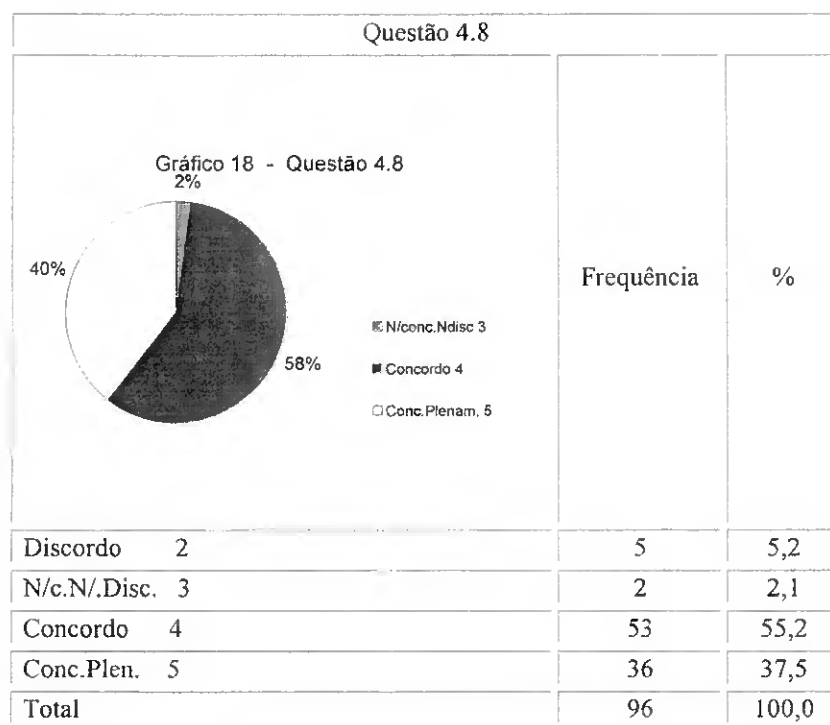


3.5.8 – Promoção do clima de solidariedade e entre-ajuda (Questão 4.8).

De igual modo, não é pelo facto de 5 (cinco) sujeitos terem atribuído o grau de resposta 2 a esta questão, que a mesma deixa de ser estatisticamente relevante, dada a média obtida de 4,25. E assim, dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 2 e 5 (em que 2 corresponde a discordo e 5 corresponde a concordo completamente) 89, incluídos nos graus 4 e 5, de onde a percentagem de 92,7%, concordaram que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta a promoção de um clima de solidariedade e entre-ajuda.

Quadro -26- Filosofia do PEE e Clima de Solidariedade

Frequênc. Estat. Quest.4.8	
N Valid.	96
Média	4,25
Mediana	4

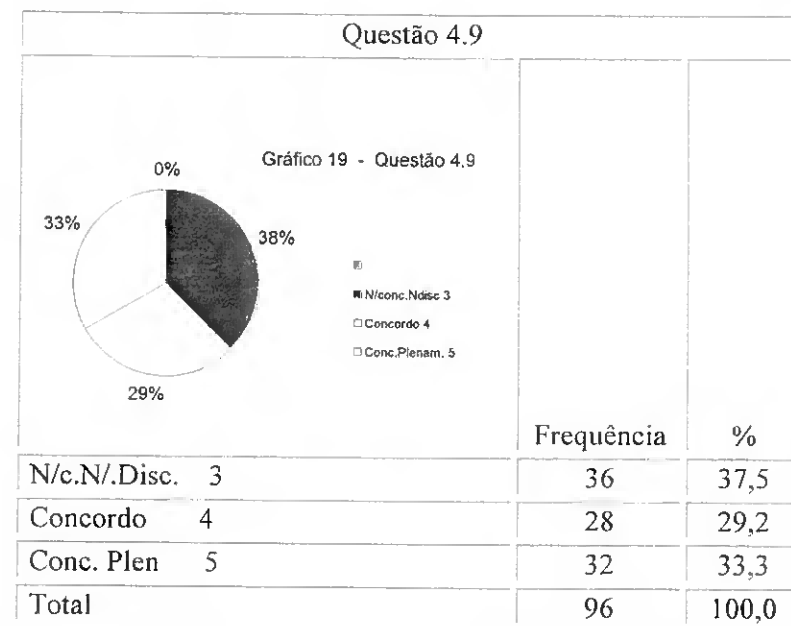


3.5.9 - Auto-estima na Relação Educativa (Questão 4.9)

Dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da referida escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 1 e 5 (em que 1 –discordo completamente e 5 concordo completamente) regista-se a não atribuição dos graus 1 e 2, atingindo-se, assim, uma percentagem de 60% , nos graus 4 e 5, em virtude de 36 professores se manifestarem indecisos, através do grau de resposta 3. Assim, apontam-se 60 inquiridos como tendo concordado que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta um discurso positivo e de auto-estima, posição confirmada pela média obtida de 3,96%, de onde se poderá inferir tratar-se de um resultado estatisticamente significativo.

Quadro -27- Filosofia do PEE e Auto-Estíma

Frequênc. Estat. Quest.4.9	
N Valid.	96
Média	3,96
Mediana	4

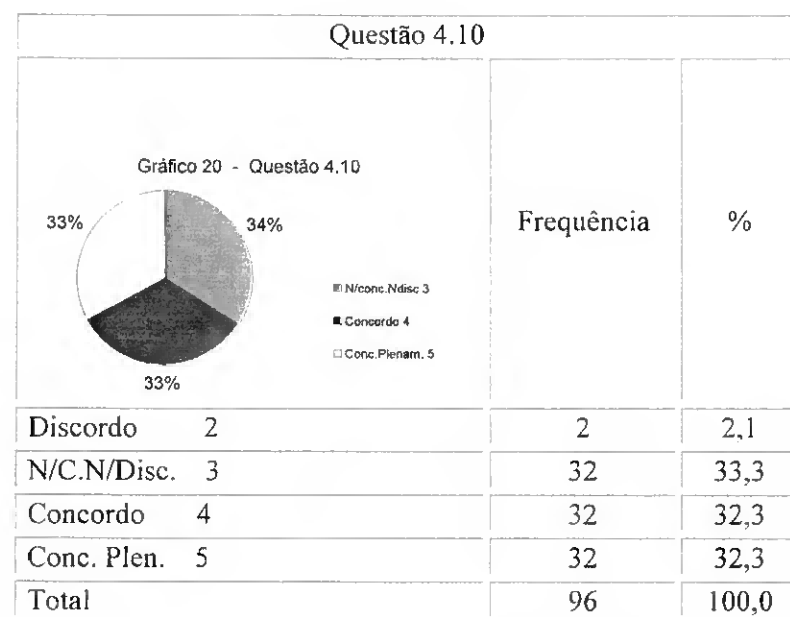


3.5.10 - Cidadania e Relação Educativa (Questão 4.10)

À semelhança da questão 4.5, não é pelo facto de 2 (dois) sujeitos terem atribuído o grau de resposta 2 a esta questão, que a mesma deixa de ser estatisticamente relevante, dada a média obtida de 3,95. E assim, dos 96 professores que se posicionaram, face a esta questão, através da escala de Likert com graus de resposta que oscilam entre 2 e 5 (em que 2 corresponde a discordo e 5 corresponde a concordo completamente) 32 professores manifestaram a sua indecisão, através do grau de resposta 3, tendo –se, contudo, registado que 64 professores, incluídos nos graus 4 e 5, evidenciando uma percentagem de 64,6, concordaram que a qualidade da relação educativa é beneficiada quando a filosofia do P.E.E. tem em conta o desenvolvimento do conceito de cidadania entre os jovens.

Quadro -28- Filosofia do PEE e Cidadania

Frequênc. Estat. Quest.4.10	
N Valid.	96
Média	3,95
Mediana	4



A análise conjunta das dez questões (4.1 a 4.10) que pretendem dar conta da importância dada pelos professores à orientação da filosofia do Projecto Educativo e aos efeitos benéficos para o Clima de escola, parece poder permitir dirigir o Projecto da Tese de Mestrado na área proposta. Um número significativo de respondentes afirma positivamente que da atenção prestada na construção do PEE e particularmente à sua filosofia resultarão significativos benefícios para toda a comunidade educativa. Contudo, uma preocupação se mantém. Como ajudar os Professores a construir e implementarem os seus projectos educativos? Acredita-se, e defende-se que tal só será possível através de estratégias que se orientem, através de metodologias específicas, tais como o trabalho de pequeno grupo/equipa, trabalho de projecto, e sempre numa visão desenvolvimentista/construtivista da acção onde professor se integre completamente numa sua relação educativa baseada em valores humanistas de cooperação de todos para o bem comum.

3.6 - “Relação Educativa” – Representações e sua interpretação (Questão 5 - aberta)

Finalmente perguntou-se aos 96 professores o que representava para si a *relação educativa* e as respostas orientaram-se conforme os mesmos possuíam uma visão unilateral ou bilateral da educação. Assim, o quadro que se segue permite perspectivar as suas opiniões acerca do valor que a Relação Educativa tem para os mesmos:

Quadro -29- Relação Educativa

Relação Educativa			
Unilateral - Centrada na:	U.S.	Bilateral - Centrada na:	U.S.
TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS (privilegia-se uma educação por objectivos com vista à aquisição de conhecimentos)	20	PARTILHA DE CONHECIMENTOS (privilegiam-se estratégias pedagógico-didácticas com vista à aquisição de conhecimentos)	24
TRANSMISSÃO DE VALORES (privilegia-se a transmissão de valores sociais culturais e políticos)	35	PARTILHA DE ATITUDES/VALORES SABERES/EXPERIÊNCIAS (Privilegia-se a disponibilidade e humildade na troca de saberes)	67

Os resultados desta questão surpreendem pela positiva. Leva a crer que há uma latente vontade de mudança de atitudes face ao que se entende por educar. Evidentemente que o reduzido número de respondentes (96) não pode conduzir a uma generalização, nem é essa a nossa meta principal. Posteriormente, poder-se-ão desenvolver estratégias de confirmação do que agora se apresenta como bom augúrio.

3.7 Aplicação de Npar testes : qui quadrado; t-test e one sample kolmogorov smirnov t

A aplicação dos testes mencionados pretende reforçar a investigação sobre a correlação dos dados obtidos e verificar o grau de significância de cada uma das questões contribuindo para a sua representatividade, bem como para se avaliar da sua uniformidade, o que parece confirmar-se com os dados obtidos. De acordo com o que em Ciências da Educação é estatisticamente significativo, a presença de um grau de significância igual ou inferior a .005 vem dar à investigação alguma consolidação, facto que foi sentido com agrado. A aplicação destes testes oferece alguma segurança ao Modelo de Análise Teórico proposto, levando a crer que estar-se-á eventualmente na presença de um Modelo de Análise Emergente, encorajando, deste modo, o investigador a acreditar que a o Plano de intenção a desenvolver numa futura Tese de Mestrado não será de todo irrealista. Para confirmação do exposto remetemos para os anexos

4. Conclusões e Implicações do Modelo de Investigação

«Saber continuamente tomar outra forma (formar-se) é talvez a chave da educação de qualidade nas sociedades em permanente evolução»

(Carreira, 1999, 38)

«O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade»

(Gomez, 1992, 110)

Quando iniciamos este estudo, pretendemos conhecer os factores que estariam na origem da participação/não participação dos professores na dinâmica da construção e da implementação dos Projectos Educativos de Escola. Não será demais lembrar que, desde o início da investigação, acreditamos que a Relação Educativa depende da participação dos professores na dinâmica da escola, particularmente no processo de Construção e Implementação do seu Projecto Educativo, na medida em que o mesmo define todas as relações aí estabelecidas.

O facto de, ao longo destes dois anos de investigação, se ter dado início a um processo de construção/implementação do Projecto Educativo da Escola Secundária de Silves, onde a investigadora lecciona, permitiu à mesma colocar no terreno algumas teorias que neste momento se julgamos estarem confirmadas, pela análise dos valores obtidos. Por outro lado, permitiu a consolidação de algumas convicções que estavam na origem da investigação e que orientaram a construção do instrumento de validação do Modelo de Análise Teórico (MAT).

Uma inicial amostragem de 20 sujeitos permitiu reformular um primeiro questionário de modo a que se construísse o definitivo (Anexo1). Igualmente se foram recebendo críticas construtivas que ajudaram a conceber um trabalho que se julga possa vir a ser um

contributo para a prática da implementação de Projectos Educativos de Escola.

É muitas vezes da reflexão sobre a acção que nascem as propostas de investigação, que dão lugar ao estudo de áreas problemáticas e ganham contornos específicos. Daí à definição do problema é um passo. O mais difícil é o caminho até se encontrar o suporte teórico que fundamente o que, por vezes, eram ainda meras conjecturas empíricas. Encontrando-se esse suporte teórico, através de uma postura de investigação científica formulam-se as hipóteses, com as quais se fazem interagir as variáveis, privilegiando-se as dimensões que melhor consistência possam oferecer ao constructo e elegendo-se os conceitos predicáveis apontam-se os indicadores que se desejam vir a alcançar com o Questionário.

Passo a passo, uma amostra de 96 professores, acabou por confirmar, na generalidade, o que se defendia através do modelo proposto. A análise dos dados e a própria reflexão e revisão bibliográfica permitiram considerar que ainda há muito a discutir sobre as questões que envolvem toda a polémica da construção e implementação dos projectos educativos e que, no entanto, segundo os respondentes, muito depende de factores intrínsecos à própria classe docente, com todas as características de uma classe que flutua ao sabor de reformas que não são integralmente percebidas e que tem a agravante de só agora, administrativamente, lhe ter sido reconhecido o verdadeiro papel de actor de mudança, e que são os próprios professores a reconhecer que sozinhos não o conseguirão. Acrescente-se que a remuneração é equivalente apenas a essa imagem deformada que se tem vindo a enraizar e que vai dar algum trabalho a quem pretenda modificá-la.

Essa mudança de atitude dos professores passa, sem dúvida pela Formação Inicial e Contínua, que seja um suporte e ao mesmo tempo elo de ligação entre a teoria e a prática. Foi nesse sentido que a autora deste estudo procurou envolver-se neste Mestrado, cuja filosofia, desde o início se revelou *sui generis* pela capacidade dialéctica entre as intenções dos mestrandos e a componente curricular.

Espera-se, com esta primeira Fase, ter respondido à “Filosofia do Mestrado”, mas espera-se igualmente que deste Modelo de Análise Teórico possam emergir diversos trabalhos de investigação, e porque não, diferentes Instrumentos de Observação e

Análise da Relação Educativa, uma vez que as suas conclusões se revelaram significativas e, a avaliar pelos seus resultados, estatisticamente significativos.

Ao darmos por terminada esta fase, julgamos abrir uma outra e que é a da aplicação do Instrumento de Observação, sem dúvida alterado, reformulado, melhorado, e estaremos a seguir a filosofia deste mestrado. Foi com o espírito de permanente auto-formação que se encarou todo o trabalho desenvolvido até ao presente.

Será, igualmente esse espírito que caracteriza um projecto; « é o poder da iniciativa dos actores, é a vontade de romper com a lógica do sistema, desarticulando na acção local, o que são as determinações macro-sistémicas.» diria (Matos 1996, 91); ou ainda como diria Ricoeur (1997, 270), citado por Matos(op.cit) «é a decisão tornada acção, comprometida com o futuro-tornado-presente, voltada para o ainda-não, para o fazer acontecer. Espere-se, para ver. Mas já agora, convém acrescentar que o recurso a entrevistas que, muito embora não conduzissem a generalizações, poderiam legitimar quer evidências captadas pela experiência, quer inferências que nesta fase do trabalho foram deixadas em aberto.

Enfim, julgamos ter construído um instrumento de observação e análise da relação educativa metodologicamente rigoroso e cujos resultados parecem oferecer garantias significativas, de modo a confirmar a teoria sustentada. Até porque, *«E sobre o próprio professor que deve recair grande parte da responsabilidade no que diz respeito à especificidade, à adequação ao percurso e à qualidade de que esse formação contínua se vai revestir, devendo, por isso, ele próprio, assumir um papel activo na reflexão sobre o tipo de formação de que necessita e/ou aprende».* (Gonçalves, 1984, 89)

CAPÍTULO V

APLICAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE TEÓRICO

«Qualquer teoria científica transporta consigo um conjunto de crenças, atitudes e posições epistemológicas em relação à realidade e que pertencem ao microsistema do investigador. Assim, a adesão a uma teoria e o desejo de, através da sua aplicação na prática, proceder à confirmação do seu valor de uso passa por um processo de tomada de decisão no qual os valores do utilizador (aquele que leva a teoria na prática), através dos seus aspectos cognitivos, afectivos e conativos, exercem uma forte influência.»

(Gonçalves, 1993, 69)

1. Metodologia do estudo

«Se houve alguma coisa que os gregos procuraram e que depois os romanos espalharam pelo mundo foi exactamente essa de encontrar uma base para a ciência, para a filosofia de maneira geral para um pensamento organizado que pudesse manipular o mundo.»

(Silva, 2001, 34)

À semelhança dos procedimentos metodológicos usados na fase exploratória em que se validou o modelo de análise teórico, trilhamos passos muito idênticos no estudo final. Embora tenham sido distribuídos 340 questionários, só depois de terem sido excluídos instrumentos que não haviam sido totalmente preenchidos, encontramos uma amostra de 141 sujeitos. Considerando que “o valor da informação recolhida depende, não apenas dos instrumentos usados e dos contextos em que decorre, mas também das características das amostras” (Almeida, 2000, 74), foram seleccionadas 4 escolas que haviam construído o seu Projecto Educativo a partir de uma mesma metodologia (Trabalho de Projecto). E porque um “outro aspecto a considerar são os momentos em que decorrem as medidas das variáveis ou a manipulação da variável independente”(ibidem), aguardamos a fase de implementação dos Projectos Educativos em cada uma das escolas seleccionadas, facto que nos atrasou quer a distribuição, quer a recolha dos instrumentos de observação.

Da amostra

Assim, optamos por uma amostra aleatória simples, porque “apresentam algumas vantagens, como os menores custos envolvidos e o facto de tenderem a assegurar amostras representativas e, também, estatisticamente significativas”(Almeida, 2000, 74). Para minimizar as desvantagens que são o não conhecimento minucioso dos estratos e da sua não distribuição equitativa, seleccionaram-se as escolas que estavam a implementar o seu projecto, a partir de uma acção de formação baseada numa mesma metodologia. E aqui teremos em linha de conta que “O carácter representativo de uma amostra deve colocar-se sempre em termos relativos ou probabilísticos” (ibidem)

Quadro -30- Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
22-29	31	22%
30-39	60	42%
40-49	38	27%
50-56	12	8,5%
TOTAL	141	100%

Conforme poderemos observar a partir do quadro apresentado; não é de estranhar que a grande maioria dos sujeitos respondentes tenha entre os 30 e os 40 anos, faixa etária de professores que ainda revela alguma energia e ainda consciência de que é pela observação e análise da prática que se poderão encontrar as causas do mal estar e conseqüentemente conduzir à reflexão para reajustar essa mesma prática. Em seguida distribuímos a nossa amostra em função das habilitações literárias e constatamos que dos 141 sujeitos, 110 (78%) são Licenciados, 5 têm Mestrado (3,5%) e 26 (18,4%) são Bacharéis ou equiparados. Os resultados, de certo modo, já eram esperados, pois há muito que os corpos docentes vêm tendo um grau académico estável, facto que até é corroborado pelos resultados obtidos pela obtenção dos resultados da categoria profissional, dos quais 86 sujeitos (61%) pertencem ao Quadro de Nomeação Definitivo, 34 (24,1%) ao Quadro de Zona e apenas 21 (14,9%) são professores Contratados. Do quadro seguinte, por seu lado, confirmamos que a maioria dos respondentes, que tem entre 10 e 15 anos e entre 16 e 20 perfazem 59, número próximo aos 60 professores que se enquadravam na faixa etária entre os 30 e os 40 anos (60 professores) :

Quadro -31- Tempo de serviço

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
0-9 anos	61	43,3
10-15 anos	36	25,5
16-20 anos	23	16,3
21-30 anos	15	10,6
Mais de 30 anos	6	4,3
Total	141	100,0

2. Organização da observação

«adequatio rei et intellectus»

“Se soubermos observar saberemos compreender, se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar” (Gonçalves, 2001, 14). Esta deve ser a postura exigente do investigador que pretenda “auto-regular as práticas pedagógicas e melhorar a qualidade da relação educativa” (ibidem). A mais valia deste mestrado é, sem dúvida formar um investigador atento, crítico e consciente de que “é necessária a coragem de admitir que a verdade é uma procura constante e que muitas vezes a sua manifestação depende dos contornos sociais que a enquadram”. Disso estamos conscientes, neste momento em que erguemos mãos à obra e estamos a organizar os resultados da observação efectuada. Trata-se de uma fase de reflexão sobre os planos da investigação, a qual passa por duas questões centrais, inerentes ao processo de Observação e de Análise da Relação Educativa e que, para F. Gonçalves, se consubstancia em duas questões;

☆ Como se organiza o processo de Observação e Análise.

☆ Quais as Finalidades da Observação e da Análise.

Acreditamos que o conhecimento não estagna mas antes se sedimenta por re-construção. Assim, esta reflexão parte de uma validação teórica (que no nosso caso correspondeu à Fase Exploratória ou momento da Pré Tese), da qual surgiu o Modelo de Análise Teórico que originou um Modelo de Análise Emergente, o qual, por questões de tempo, poderá não vir a ser acompanhado de uma análise estatística tão minuciosa quanto desejaríamos, prova de que o conhecimento não estagna mas antes se sedimenta por re-construção. Este trabalho, incide igualmente sobre a validação instrumental, fase de que nos iremos ocupar a partir deste momento, atendendo a que os dados obtidos pelo processo de observação só terão valor instrumental, quando passados a resultados, momento em que se accionaram mecanismos de análise, cujo processo se define de “positivista”. É evidente que foi a natureza do objecto a observar, aliada às intenções implícitas nos objectivos últimos da observação e à postura independente da própria investigadora que condicionou o acto de observação e análise de que resultou o presente trabalho.

3. Construção do Instrumento de Observação

«ut mundum inteligeret, hominum observandum est»

A investigação na área da educação deverá ser sempre uma síntese entre a teoria e a prática. “ A teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1986, 27). Dessa dialéctica nasceu o nosso Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa. Optamos pela construção de um questionário, através de questões que nos esforçamos para que fossem correcta e claramente formuladas, para que viessem a ser bem interpretadas pelos sujeitos que a elas respondessem, de modo a que a recolha de dados constituísse um *corpus* de evidências em observação contextualizada, passível de uma análise criteriosa.

O Instrumento de Observação (Anexo) apresenta –se dividido em dois Blocos, A e B, sendo que o primeiro permite fazer o levantamento em ordem à caracterização sócio profissional da amostra e o segundo compreende 10 Escalas, pretendem recolher dados que confirmem o nosso conhecimento empírico da Relação Educativa. As primeiras cinco (1, 2, 3, 4, 5,) cumprem o grande objectivo estabelecido por esta investigação, pois identificam as representações que interagem nas formas de participação dos professores na escola. Relacionam-se, pois, com a nossa primeira hipótese de investigação. As duas (6 e 7,) seguintes permitem avaliar a importância do PEE quer na Escola em geral, quer para os Professores em particular. Digamos que se trata de questões que articulam duas das dimensões do nosso Modelo de Análise: *Participação e Projecto Educativo*. Outras duas (8 e 9) se lhes seguem para corroborar os resultados das anteriores e portanto, registar o conhecimento que os professores manifestam face ao P.E.E. e de que forma nele participam. Uma última (10) permite verificar que alterações sofre o Clima de uma Escola após a implementação de um Projecto Educativo, e aqui temos uma questão que mede os efeitos da participação na Relação Educativa.

Numa tentativa de conjugarmos o que foi dito remetemos para o seguinte quadro pretende contextualizar o objectivo da observação, numa interligação entre a 1ª e a 2ª fases deste trabalho:

Quadro -32- Implicações do MAT no Questionário

DIMENSÕES/INDICADORES	NATUREZA DA ESCALA E ANÁLISE ESTATÍSTICA	HIPÓTESES M.A.T.
Caracterização Sócio profissional Questões 1,2,3,4 (BlocoA)	Média, Mediana, Frequências, Percentagem por item e Acumulada	
Q.1 - Participação pedagógica - V.I. - Cargos desempenhados Questão 1	ESCOLHA MÚLTIPLA Média, Mediana, Frequências, Friedman, Percentagem por item e Acumulada	A Participação Motivações Extrínsecas e Intrínsecas
Q.2 – Expectativas - V.I. Cargos desejados a curto prazo 2.1 Cargos desejados a longo Prazo 2.2	ESCOLHA MÚLTIPLA Média, Mediana, Desvio Padrão, Friedman Frequências, Percentagem por item e Acumulada	
Q.3 – Áreas de empenhamento na Escola V.I. 1+Dirigida/+individual 3.2; 3.3;3,5, 3.6. 3.7 2.+Colaborativa/+partilhada 3.1; 3.4; 3.8; 3.9	LICKERT Média, Mediana, Desvio Padrão, Frequências, Percent. por item e Acumu. Correlação de Pearson ,Alpha estandardizado e Regressão Li near	
Q.4 - Factores de participação -V.I. 1.Motivações directas (4.1 e 4.7) 2. Motivações organizacionais (4.2; 4.3; 4.6) 3. Motivações Administrativas (4.4; 4.5)	ORDENAÇÃO DA ESCOLHA Média, Mediana, Desvio Padrão, Friedman Frcquências, Percentagem por item e Acumulada	
Q.5 - Satisfação face ao clima de escola -V.I. 1.Relações pessoais (5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 5.6; 5.11; 5.12) 2.Organização da própria escola (5.1; 5.7; 5.8; 5.9; 5.13)	LICKERT Média, Mediana, Desvio Padrão, Frequências, Percentagem por item e Acumulada Correlação de Pearson,Alpha estandardizado e Regressão Li near	Hipótese 1 (Metodologias...)
Q.6 - Importância do PEE na Escola -V.I. 1.Na Gestão (6.1; 6.4; 6.8) 2.No Pedagógico (6.2; 6.5) 3.Nos Grupos disc. (6.3; 6.5) 4.Na coordenação D.T. (6.7)	LICKERT Média, Mediana, Desvio Padrão, Frequências, Percentagem por item e Acumulada Correlação de Pearson,Alpha estandardizado e Regressão Li near	Concepções Extrínsecas Hipótese 1
Q.7 - Importância do PEE para o professor -V.I. 1. Documento Inovador (7.1; 7.4; 7.5; 7.6) 2. Documento de carácter obrigatório (7.3; 7.3; 7.7)	LICKERT Média, Mediana, Desvio Padrão, Frequências, Percent. por item e Acumu. Correlação de Pearson,Alpha estandardizado e Regressão Li near	Concepções Intrínsecas Hipótese 1
Q. 8 - Participação no PEE - V.D. 8.1 Conhecimento 8.2 Participação 8.3 Formas de Participação 1. Activa (8.2.1; 8.2.3)=108 2. Passiva (8.2.2; 8.2.4; 8.2.5)=33	ORDENAÇÃO DA ESCOLHA Média, Mediana, Desvio Padrão, Friedman Frequências, Percentagem por item e Acumulada	B CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE
Q.9 - Participação dos Professores no PEE – V.D. 1. Concepções/valorizações (9.2; 9.3; 9.4; 9.9) 2. Experiência Pessoal (9.5; 9.8) 3. Organização (9.1; 9.6; 9.7; 9.10)	ORDENAÇÃO DA ESCOLHA Média, Mediana, Desvio Padrão, Friedman Frequências, Percentagem por item e Acumulada	Concepções Extrínsecas E Intrínsecas Hipótese 2
Q.10.-PEE e alterações no Clima de Escola - V.D. 1.Nas Relações Humanas (10.1; 10.2; 10.7; 10.8;10.12) 2.Nos Espaços Físicos (10.5; 10.6) 3.No Tirabalho colaborativo (10.4; 10.10; 10.11) 4. Na área académica / formativa (10.3; 10.9; 10.13)	LICKERT Média, Mediana, Desvio Padrão, Frequências, Percentagem por item e Acumulada Correlação de Pearson,Alpha estandardizado e Regressão Li near	C CLIMA DE ESCOLA

VI= Variável Oindependente;

VD= Variável Dependente

4. Análise descritiva dos resultados obtidos

«Necesse est laborare ut finem fiat»

Ainda que no quadro das Ciências Sociais e Humanas seja mais fácil enveredar por um modelo mais interpretativo-qualitativo, na medida em que se movimenta numa realidade “psico-educativa”, logo mais fenomenológica do que estática, optámos pelo modelo mais experimental-quantitativo, já que tem vindo a ser tradição também partir dos resultados dos indivíduos e da sua distribuição na amostra para retirarmos daí as nossas ilações quantitativas para as dimensões psicológicas estudadas” (Almeida, 2000). O mesmo estudioso afirma que o paradigma experimental da investigação aparece frequentemente assumido como forma de avaliarmos o grau de “ciência” de um certo conhecimento ou disciplina”. Digamos que esse mesmo conhecimento passa inevitavelmente por uma contextualização para a sua melhor compreensão, fenómeno que dificultará sempre a generalização de todos os resultados. Daí a nossa atenção nas próximas interpretações, não como resultados apontados com um carácter de generalização, mas como resultados contextualizados numa realidade, que consideramos reguladora de uma situação que sem ter sido condição imposta à partida, acabou por servir, de certo modo alguns dos nossos objectivos, na medida em que esta amostra foi seleccionada tendo por base um padrão de construção de um projecto educativo real.

Traçamos, nesta fase, um idêntico caminho ao já percorrido para o Instrumento de Validação do Modelo de Análise Teórico, com recurso ao Softwer informático SPSS. Criada uma base de dados para receber as variáveis do nosso modelo emergente, procedeu-se a uma interpretação dos resultados obtidos pelo Output Navigator do SPSS e posteriormente transformados em quadros síntese, de modo a facilitar a visualização e compreensão já em Word, conforme se poderá comprovar seguidamente:

4.1 Síntese de Frequências, Médias e Medianas

4.1.1 - Participação pedagógico/administrativa dos professores

4.1.1.1 Actual desempenho de cargos - 1ª escala

Como bem se depreende dos quadros seguintes, o Cargo de Director de Turma continua a ser naturalmente o mais desempenhado 23,4%, seguido de 17,7% pelo de Delegado de Grupo, que iguala com o Cargo de Coordenador de Projectos. Nesta escala, entraram projectos de concurso externo e projectos disciplinares de escola, o que justifica o valor encontrado. Não nos parece estranho o valor de 26,2% assumir que no presente momento não desempenha qualquer cargo. Antes confirma a grande centralização dos professores na componente lectiva, ao longo da sua carreira. Acrescente-se que tão pouco é valorizada a participação em cargos administrativos ou pedagógicos e de direcção. Hoje, mais do que nunca, os professores centram a sua participação na sala de aula, alheando-se, cada vez mais, do universo “comunitário”, relações que são referenciadas em grandes estudos das Ciências da Educação e nem por isso são tidas em linha de conta nos “grandes” momentos de reflexão preparatória das reformas.

Quadro -33- Frequências Cargos Desempenhados Actualmente

<i>Cargos desempenhados actualmente</i>		
Média	4,09	
Mediana	5,00	
Desvio padrão	2,46	
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Director turma	33	23,4
Delegado grupo	25	17,7
Conselho pedagógico	8	5,7
Assembleia escola	4	2,8
Órgão gestão	9	6,4
Coordenador projectos	25	17,7
Nenhum	37	26,2
Total	141	100,0

4.1.1.2 Expectativas de cargo a curto e longo prazo - 2ª escala

Um olhar atento aos seguintes quadros permite-nos opinar que há uma nítida desmotivação latente na classe docente. Curiosamente o presente quadro confirma o ambiente de desencanto que se tem vindo a instalar no seio da classe docente, quando 74 professores não têm qualquer expectativa de vir a desempenhar cargos a longo prazo. Mais uma vez fica confirmada a recusa (apenas 5 professores) de cargos de responsabilidades acrescidas na educação e que é o cargo de Órgão de Gestão.

Quadro -34- Frequências Expectativas de cargos

	<i>Expectativas de cargo a curto prazo</i>		<i>Expectativas de cargo a longo prazo</i>		
Média	4,99		5,28		
Mediana	7,00		7,00		
Desvio padrão	2,54		2,20		

<i>Cargos</i>	<i>Expectativas cargo curto prazo</i>			<i>Expectativas cargo longo prazo</i>		
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Percentagem cumulativa</i>
Director turma	29	20,6	20,6	12	8,5	8,5
Delegado grupo	12	8,5	29,1	18	12,8	21,3
Coord. D.Turma	4	2,8	31,9	6	4,3	25,5
Conselho Pedagóg.	3	2,1	34,0	6	4,3	29,8
Órgão gestão	5	3,5	37,6	12	8,5	38,3
Coord. Projecto	14	9,9	47,5	14	9,9	48,2
Nenhum	74	52,5	100,0	73	51,8	100,0
Total	141	100,0		141	100,0	

4.1.2 - Áreas de empenhamento dos professores na escola - 3ª-escala

Os quadros seguintes evidenciam a natureza da participação dos inquiridos na vida real da escola. As actividades dos itens 2,3,5,e 6 revelam um tipo de participação mais dirigida e individual, as actividades dos itens 1,4,7,8 e 9 revelam um tipo de participação mais colaborativa e partilhada. Curiosamente a média mais alta de participação recai nas aulas e nos trabalhos lectivos, seguida de trabalhos de Conselho de grupo ou disciplina e depois no Conselho de Turma e só então na partilha de materiais e experiências pedagógicas. Ainda que haja um *fazer* centrado num trabalho individualista, poder-se-á vislumbrar já

um desejo latente de partilhar experiências, ainda que no âmbito do trabalho solitário da sala de aula. Mas sem dúvida é nítida a predominância de uma participação francamente pautada pelo individualismo, que há muito teima em se manter no seio desta classe.

Quadro -35- Áreas de Maior Empenho e Participação

<i>Áreas De Maior Empenho de Participação Na Escola</i>									
	Activi. cultur.	Cons. Turma	Cons. Grupo	Cons. Pedag.	Dir. Turma	Aulas	Visitas Estudo	Partilha Experiên.	Órgão Gestão
Média	3,50	4,21	4,21	2,74	3,61	4,67	3,30	4,05	3,51
Mediana	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00

Quadro -36- Frequências de maior empenho da participação na escola

	Actividades culturais. desportivas		Conselho de turma		Conselho de grupo/ disciplina	
	<i>Freq.-1-</i>	%	<i>Freq.-2-</i>	%	<i>Freq.-3-</i>	%
Nunca	4	2,8	2	1,4	3	2,1
Raramente	12	8,5	2	1,4	3	2,1
Às vezes	59	41,8	25	17,7	16	11,3
Muitas vezes	41	29,1	48	34,0	58	41,1
Sempre	25	17,7	64	45,4	61	43,3
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

	Apoio ao conselho pedagógico		Contactos direcção de turma		Trabalhos lectivos	
	<i>Freq.-4-</i>	%	<i>Freq.-5-</i>	%	<i>Freq.-6-</i>	%
Nunca	24	17,0	12	8,5	2	1,4
Raramente	34	24,1	9	6,4	1	,7
Às vezes	47	33,3	39	27,7	4	2,8
Muitas vezes	27	19,1	43	30,5	27	19,1
Sempre	9	6,4	38	27,0	107	75,9
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

	Visitas de estudo		Partilha de experiências		Colaboração com a gestão	
	<i>Freq.-7-</i>	%	<i>Freq.-8-</i>	%	<i>Freq.-9-</i>	%
Nunca	11	7,8	-	-	7	5,0
Raramente	16	11,3	3	2,1	18	12,8
Às vezes	51	36,2	36	25,5	45	31,9
Muitas vezes	46	32,6	53	37,6	38	27,0
Sempre	17	12,1	49	34,8	33	23,4
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

4.1.3 - Motivação para a participação na escola 4ª escala

Quadro -37- Aumento de Participação dos professores na Escola

<i>Factores Promotores de Aumento da Participação dos professores na Escola</i>							
	Gestão motivadora	Maior permanência na escola	Menor mobilidade dos professores	Maior autonomia do órgão de gestão	Descentralização da administração	Maior controle da carreira docente	Valorização da carreira docente
Média	2,53	3,65	2,79	3,52	3,67	3,77	2,05
Mediana	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00

Quando perguntamos aos professores o que contribuiria para que a sua participação na vida da escola aumentasse, a resposta é fortemente enunciativa de que tal só aconteceria quando a valorização da carreira docente for uma realidade. Não tenhamos disso dúvida.

Perguntamo-nos é quando se concretizará. É de realçar, ainda, o sentir que a forma de Gestão actual não é suficientemente motivadora para despoletar centros de acção concreta nas escolas, pois esse foi o 2º factor mais apontado pelos inquiridos, conforme se pode observar nos quadros seguintes:

Quadro -38- Frequências de Aumento de Participação dos Professores na Escola

<i>Gestão motivadora</i>	<i>Maior permanência na escola</i>		<i>Menor mobilidade dos professores</i>	
	<i>Freq.-1-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-2-</i>	<i>%</i>
Mais importante	43	30,5	2	1,4
Importante	28	19,9	14	9,9
Menos importante	22	15,6	15	10,6
"Não assinalado"	48	34,0	110	78,0
Total	141	100,0	141	100,0

	<i>Maior autonomia do órgão de gestão</i>		<i>Descentralização da administração</i>	
	<i>Freq.-4-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-5-</i>	<i>%</i>
Mais importante	4	2,8	5	3,5
Importante	19	13,5	9	6,4
Menos importante	18	12,8	13	9,2
"Não assinalado"	100	70,9	114	80,9
Total	141	100,0	141	100,0

<i>Maior controle da carreira docente</i>			<i>Valorização da carreira docente</i>	
	<i>Freq.-6-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-7-</i>	<i>%</i>
Mais importante	1	,7	63	44,7
Importante	10	7,1	24	17,0
Menos importante	9	6,4	38	27,0
"Não assinalado"	121	85,8	16	11,3
Total	141	100,0	141	100,0

4.1.4 - Satisfação face ao Clima de Escola - 5ª escala

Quadro -39- da Satisfação face ao Clima de Escola

<i>Grau De Satisfação Face Ao Clima De Escola</i>													
Item	Gestão Indisc.	Relaç. Profs	Relaç. Profs/Pn Doc	Relaç. Profs/Ges tão	Relaç. Profs/E.E	Relaç. PnD/ Profs	Equipament	Sala Profs	Horários	Regul. Intern	Relaç. Profs/ Alunos	Relaç. PnD/ Alunos	Form Contí
Média	3,42	3,75	3,79	3,60	3,27	3,59	3,50	3,82	3,65	3,52	3,77	3,38	3,12
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00

Quando se pede aos inquiridos que se posicionem, numa escala de likert em que 1 corresponde a “muito insatisfeito” e 5 a “muito satisfeito”, face ao clima da sua escola, os resultados demarcam-se na área das relações pessoais.

Em primeiro lugar destacam-se as relações entre funcionários e alunos; entre professores e alunos e o próprio ambiente na sala de professores. Ainda se podem realçar as relações entre os Professores e o pessoal não docente, bem como as relações entre professores. O que menos parece agradar aos professores é o actual incentivo à formação contínua e a forma de relacionamento que a escola mantém com os encarregados de educação. Tal não nos admira quando aquela se baseia em Menus de oferta e não nas reais necessidades formativas dos professores. Por outro lado nunca a escola se preocupou em incentivar a vinda dos encarregados de Educação às escolas, só o fazendo para efeitos de comportamento e resultados menos desejáveis, colocando os pais na eterna posição de “envergonhados” e quantas vezes em salas apinhadas de professores, onde o direito à privacidade não se faz sentir. Assim se organizam ainda as escolas no século XXI!

Quadro -40- Frequências da satisfação face ao Clima de Escola

<i>Itens</i>	<i>Intervenção da gestão face a indisciplina</i>		<i>Relações entre professores</i>		<i>Relações de Profs c/Não doc.</i>	
	<i>Freq.-1-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-2-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-3-</i>	<i>%</i>
Muito insatisfeito	12	8,5	3	2,1	8	5,7
Insatisfeito	17	12,1	11	7,8	39	27,7
Pouco satisfeito	39	27,7	35	24,8	68	48,2
"Satisfeito"	46	32,6	61	43,3	26	18,4
Muito satisfeito	27	19,1	31	22,0	141	100,0
Total	141	100,0	141	100,0		

<i>Itens</i>	<i>Relações dos profs com a gestão</i>		<i>Relações dos profs com os pais</i>		<i>Relações de n/doce com os profs</i>	
	<i>Freq.-4-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-5-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-6-</i>	<i>%</i>
Muito insatisfeito	3	2,1	4	2,8	2	1,4
Insatisfeito	15	10,6	17	12,1	11	7,8
Pouco satisfeito	41	29,1	71	50,4	50	35,5
"Satisfeito"	58	41,1	35	24,8	58	41,1
Muito satisfeito	24	17,0	14	9,9	20	14,2
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

<i>Itens</i>	<i>Equipamento disponível</i>		<i>Ambiente na sala de professores</i>		<i>Horário de trabalho</i>	
	<i>Freq.-7-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-8-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-9-</i>	<i>%</i>
Muito insatisfeito	2	1,4	3	2,1	2	1,4
Insatisfeito	17	12,1	8	5,7	8	5,7
Pouco satisfeito	47	33,3	32	22,7	47	33,3
"Satisfeito"	58	41,1	66	46,8	64	45,4
Muito satisfeito	17	12,1	32	22,7	20	14,2
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

<i>Itens</i>	<i>Cumprimento do regulamento interno</i>		<i>Relações dos profs com os alunos</i>	
	<i>Freq.-10-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-11-</i>	<i>%</i>
Muito insatisfeito	2	1,4	5	3,5
Insatisfeito	12	8,5	38	27,0
Pouco satisfeito	49	34,8	82	58,2
"Satisfeito"	67	47,5	16	11,3
Muito satisfeito	11	7,8	141	100,0
Total	141	100,0		

Relações do pessoal não docente com os alunos Incentivo à formação contínua

<i>Itens</i>	<i>Freq.-12</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-13-</i>	<i>%</i>
Muito insatisfeito	3	2,1	10	7,1
Insatisfeito	7	5,0	21	14,9
Pouco satisfeito	70	49,6	63	44,7
"Satisfeito"	56	39,7	36	25,5
Muito satisfeito	5	3,5	11	7,8
Total	141	100,0	141	100,0

4.1 5 - Importância do P. E. E. na escola - 6ª escala

Quadro -41- Importância do PEE na Escola

<i>Importância Do Projecto Educativo Na Escola</i>								
ITEM	Reuniões G.Prof	Formação Contínua	Grupos	Concur. Gestão	Área Escola	Avaliação Pla.Anual	Reuniões Coord.D.T.	Inovação Org.Gest.
MÉDIA	3,65	3,13	3,66	3,50	3,86	3,72	3,57	3,45
MEDIANA	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00

Também através de uma escala de Likert, em que 1 significa “nenhuma importância e 5 “muita importância”, foi pedido, aos inquiridos que graduassem a importância atribuída na sua escola ao Projecto Educativo.

O Projecto Educativo parece ter maior importância no momento das Planificações das actividades propostas pelos Grupos Disciplinares, digamos tratar-se de uma afirmação do âmbito formal, da organização da própria escola. Segue-se-lhe uma outra área, a do momento da avaliação do próprio Plano de Actividades. A ser assim, em todas as escolas, não estaríamos, como estamos. Parece-nos tratar-se de uma resposta mais configurada pelo que seria de esperar que acontecesse do que pelo que efectivamente acontece na generalidade. Mas aqui precisaríamos de avaliar o rigor dessa mesma avaliação que é feita no final de cada ano lectivo. Ainda salientamos o resultado obtido em 3º lugar, e que já nos parece ser mais realista do ponto de vista dos inquiridos, ou seja o Projecto Educativo é também tido em conta em Conselho Pedagógico no momento de aprovação do tema da Área Escola

Quadro -42- Frequências da Importância do PEE na Escola

Em reunião geral, orientada pela gestão

Na formação proposta pelo pedagógico

	<i>Freq.-1-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-2-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	9	6,4	20	14,2
Pouca importância	20	14,2	31	22,0
Alguma importância	40	28,4	52	36,9
Certa importância	40	28,4	31	22,0
Muita importância	32	22,7	7	5,0
Total	141	100,0	141	100,0

Nas planificações em grupo disciplinar

Nos projectos a que a escola concorre

	<i>Freq.-3-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-4-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	5	3,5	7	5,0
Pouca importância	13	9,2	15	10,6
Alguma importância	46	32,6	58	41,1
Certa importância	51	36,2	45	31,9
Muita importância	26	18,4	16	11,3
Total	141	100,0	141	100,0

Nas decisões do conselho pedagógico

Nas avaliações do plano anual pelo grupo

	<i>Freq.-5-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-6-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	5	3,5	3	2,1
Pouca importância	12	8,5	13	9,2
Alguma importância	52	36,9	49	34,8
Certa importância	47	33,3	55	39,0
Muita importância	25	17,7	21	14,9
Total	141	100,0	141	100,0

Nas reuniões com o coordenador dos directores de turma

Nas propostas da gestão à comunidade

	<i>Freq.-7-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-8-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	6	4,3	9	6,4
Pouca importância	29	20,6	24	17,0
Alguma importância	54	38,3	53	37,6
Certa importância	39	27,7	40	28,4
Muita importância	13	9,2	15	10,6
Total	141	100,0	141	100,0

4.1.6 - Importância do P.E.E. para o professor - 7ª escala

Prosseguimos no questionário, utilizando a mesma escala, indagando o grau de importância que tem o Projecto Educativo para o próprio professor. Os resultados mais uma vez, configuram-se dentro de parâmetros do desejável. Maioritariamente os professores consideram-no um projecto que articula as actividades e que aponta um certo futuro para a escola, seguido da opinião de que o mesmo é a expressão da relação escola-comunidade educativa. Sem dúvida que este é um sentir mais do foro do que se preconiza que seja um PEE do que o que se faz sentir no dia a dia da organização escolar.

Quadros -43- Frequências da Importância do PEE para o Professor

<i>Projecto que articula actividades</i>		<i>Doc. orientação da escola</i>		<i>Doc. exigido pela por legislação</i>		
<i>Itens</i>	<i>Freq.-1-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-2-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-3-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	1	,7	1	,7	13	9,2
Pouca importância	4	2,9	7	5,0	16	11,3
Alguma importância	28	20,0	30	21,3	48	34,0
Certa importância	61	43,6	67	47,5	36	25,5
Muita importância	46	32,9	36	25,5	28	19,9
Total	140	100,0	141	100,0	141	100,0

<i>Actividade de planeamento plurianual da escola</i>		<i>Instrumento de reforço da autonomia</i>		
<i>Itens</i>	<i>Freq.-4-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-5-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	3	2,1	5	3,5
Pouca importância	10	7,1	9	6,4
Alguma importância	42	29,8	44	31,2
Certa importância	63	44,7	52	36,9
Muita importância	23	16,3	31	22,0
Total	141	100,0	141	100,0

<i>Expressão da relação escola-comunidade educativa</i>		<i>Instrumento indispensável para a gestão</i>		
<i>Itens</i>	<i>Freq.-5-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-6-</i>	<i>%</i>
Nenhuma importância	2	1,4	4	2,8
Pouca importância	7	5,0	18	12,8
Alguma importância	41	29,1	41	29,1
Certa importância	62	44,0	53	37,6
Muita importância	29	20,6	25	17,7
Total	141	100,0	141	100,0

4.1.7 - Conhecimento e formas de participação no projecto educativo – 8ª escala

Quadro -44- Frequências da 8ª Escala

Itens	Frequência		%
	SIM	NÃO	
Conhecimento do PEE	SIM	125	88,7
	NÃO	16	11,3
Participação no PEE	SIM	85	41
	NÃO	56	60,3
Total	141	141	100
Formas de Participação	Directa	80	56,8
	Indirecta	61	43,2
	Não Participação		

Não nos admira que a maioria dos Professores refira que conhece o Projecto Educativo da sua escola, na medida em que as escolas a que pertencem estão em fase de implementação do PEE. Temos ainda de admitir, perante os factos, é que a participação, não sendo muito alta é (41%), já indício de que a forma como o PEE está a ser implementados nessas escolas, proporcionou uma participação mais directa. Informe-se que dos 80 respondentes, 31 fizeram parte das equipas de trabalho e 47 assumem que discutiram e consideram ter implementado o PEE na escola. Dos 61 que classificamos com uma participação menos directa, 16 consideram o PEE uma perda de tempo e 47 referem que a não participação ficou a dever-se a divergências conceptuais. Foi uma forma de manifestarem o seu desencanto pelo não reconhecimento ao trabalho de natureza organizativa e administrativa.

4.1.8 – Motivação para a participação no P.E.E. - 9ª escala

Quadro -45- Médias e Medianas da Participação dos Professores no PEE

	Metodologia construção	Concepção de PEE	Importância Reforma	Concepção Autonomia	Formação Contínua	Organizaç. Escola	Clima Escola	Exper. Interdisc.	Auto-Conceito	Obrigator. PEE
Média	3,36	3,19	4,18	4,21	4,41	3,28	4,03	3,97	4,74	4,55
Mediana	4,00	3,00	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Como se prova pelos quadros de frequências seguintes, os professores inquiridos estão convictos de que, em primeiro lugar, é preciso ter uma concepção definida do que efectivamente é um Projecto Educativo (40 professores), depois é necessária uma

metodologia de construção e implementação no terreno do próprio projecto (34 professores) mas que tudo isto deve ser conjugado, e a organização da escola (25 professores) é, o terceiro factor preponderante no processo de arranque de um Projecto Educativo de Escola

Quadros -46- Frequências da 9ª Escala:

Metodologia de construção e implementação do PEE *Concepção do que é um PEE*

<i>Itens</i>	<i>Freq.-1-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-2-</i>	<i>%</i>
Depende mais	34	44,2	40	48,2
Depende	22	28,6	20	24,1
Depende alguma coisa	8	10,4	12	14,5
Ainda depende de	13	16,9	11	13,3
Total	77	100,0	83	100,0

Importância que os professores dão à reforma educativa *Concepção do que é a autonomia*

<i>Itens</i>	<i>Freq.-3-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-4-</i>	<i>%</i>
Depende mais	4	7,7	5	11,1
Depende	19	36,5	17	37,8
Depende alguma coisa	13	25,0	17	37,8
Ainda depende de	16	30,8	6	13,3
Total	52	100,0	45	100,0

Formação contínua dos professores

Organização da própria escola

<i>Itens</i>	<i>Freq.-5-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-6-</i>	<i>%</i>
Depende mais de	6	18,8	25	26,6
Depende	13	40,6	19	20,2
Depende alguma coisa	7	21,9	35	37,2
Ainda depende de	6	18,8	15	16,0
Total	32	100,0	94	100,0

Clima relacional da escola

Experiências interdisciplinares

<i>Itens</i>	<i>Freq.-7-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-8-</i>	<i>%</i>
Depende mais	7	10,6	8	11,6
Depende	15	22,7	14	20,3
Depende alguma coisa	20	30,3	24	34,8
Ainda depende de	24	36,4	23	33,3
Total	66	100,0	69	100,0

Auto-conceito do professor

Carácter obrigatório do PEE

<i>Itens</i>	<i>Freq.-9-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-10-</i>	<i>%</i>
Depende mais	4	30,8	9	27,3
Depende	5	38,5	-	-
Depende alguma coisa	1	7,7	3	9,1
Ainda depende de	3	23,1	21	63,6
Total	13	100,0	33	100,0

4.1.9 – Projecto Educativo e alterações no Clima de Escola - 10ª escala

Após a implementação de um Projecto Educativo nem sempre são visíveis as alterações, e tão pouco elas são vistas de imediato. Daí que ainda seja cedo para que as respostas dos professores possam confirmar algumas expectativas, uma vez que os seus projectos ainda não haviam sido concluídos à data da resposta a estes questionários. Esta será uma medida a estudar posteriormente. A grande inovação após a implementação do P.E.E. recaiu visivelmente na sua articulação com o Plano de Actividades, principal motor de mudança referido pelas equipas de construção do P.E.E. das escolas respondentes. Contudo, deparamo-nos com uma frequência acentuada nas alterações das práticas lectivas (26 inquiridos), facto que nos faz pensar se não terão os professores em causa sido tentados a *innovar* a partir de um contexto conhecido e onde passam grande parte das suas vidas. Seguidamente foram as relações entre os alunos (25 inquiridos) e as relações entre os professores (20 inquiridos) as alterações mais notadas. Embora cada uma das escolas onde foram distribuídos os questionários tivesse objectivos muito diferentes um facto a ter em atenção é o de que a escola que mais respondentes ofereceu a esta investigação assentou os objectivos para o 1º ano do seu projecto, nas Relações Interpessoais. Talvez se justifique, de certo modo os resultados agora encontrados.

Quadros -47- Médias e Medianas das Alterações do Clima de Escola

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Média	2,82	2,87	2,67	3,27	2,90	3,16	2,88	2,63	2,87	3,64	2,81	2,84	2,79
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00

Quadros -48- Frequências das Alterações do Clima de Escola

Relacionamento entre os docentes *Relação professor/aluno e vice versa* *Formação contínua*

Itens	Freq.-1-	%	Freq.-2-	%	Freq.-3-	%
Nenhumas	20	14,2	19	13,5	19	13,5
Muito poucas	32	22,7	28	19,9	39	27,7
Poucas	51	36,2	54	38,3	56	39,7
Algumas	29	20,6	33	23,4	23	16,3
Muitas	9	6,4	7	5,0	4	2,8
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

Motivação para o trabalho em equipa *Espaços físicos da escola* *Funcionamento da biblioteca*

Itens	Freq.-4-	%	Freq.-5-	%	Freq.-6-	%
Nenhumas	8	5,7	11	7,8	9	6,4
Muito poucas	24	17,0	37	26,2	20	14,2
Poucas	46	32,6	57	40,4	64	45,4
Algumas	48	34,0	27	19,1	35	24,8
Muitas	15	10,6	9	6,4	13	9,2
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

Relação pessoal docente/funcionários e vice versa Relações entre os alunos Práticas lectivas

<i>Itens</i>	<i>Freq.-7-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-8-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-9-</i>	<i>%</i>
Nenhumas	15	10,6	25	17,7	26	18,4
Muito poucas	27	19,1	35	24,8	20	14,2
Poucas	67	47,5	52	36,9	50	35,5
Algumas	24	17,0	25	17,7	37	26,2
Muitas	8	5,7	4	2,8	8	5,7
Total	141	100,0	141	100,0	141	100,0

Articulação entre o PEE e o Plano de Actividade Implicação das famílias e autarquias na escola

<i>Itens</i>	<i>Freq.-10-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-11-</i>	<i>%</i>
Nenhumas	4	2,8	15	10,6
Muito poucas	12	8,5	40	28,4
Poucas	40	28,4	50	35,5
Algumas	60	42,6	29	20,6
Muitas	25	17,7	7	5,0
Total	141	100,0	141	100,0

Estilo de liderança do órgão de gestão

Sucesso educativo dos alunos

<i>Itens</i>	<i>Freq.-12-</i>	<i>%</i>	<i>Freq.-13-</i>	<i>%</i>
Nenhumas	19	13,5	14	9,9
Muito poucas	27	19,1	39	27,7
Poucas	59	41,8	57	40,4
Algumas	29	20,6	25	17,7
Muitas	7	5,0	6	4,3
Total	141	100,0	141	100,0

5. Medidas de correlação, coeficiente de Pearson e consistência interna

«De propositionibus propositionis»

O coeficiente de correlação de Pearson é a medida de correlação linear para as variáveis de nível ordinal a partir da qual é possível formular ou confirmar teorias e tomar decisões. Assim, esta foi a medida de correlação que escolhemos para as escalas do nosso questionário. Foi ainda feita a análise de consistência interna das mesmas, através do cálculo de coeficiente alfa de Cronbach, como método de análise considerado mais adequado. Esta consistência interna tem como base a média das interrelações entre os itens. A consistência interna de .7 é considerada pela literatura a mais correcta como requisito para a construção de instrumentos de Observação e Análise. Como pode ser verificado nos quadros que se seguem, apenas o coeficiente alfa e alfa estandardizado da 3ª escala se situa ligeiramente abaixo do valor considerado como pré requisito, ainda que a diferença não seja significativa.

5.1 - Correlação de Pearson das variáveis da Participação na Escola - 3ª escala

Como é possível constatar as correlações apresentam-se na sua maioria com valores superiores a 0.05 e a 0.01, manifestando correlações significativas

Quadro -49- Correlação das Áreas de Maior empenho na participação escolar

ITENS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Actividades	-								
2 Cons.Turma	,103	-							
3 Cons. Grupo	,264**	,593*	-						
4 Apoio Pedag.	,311**	,252**	,295**	-					
5 Direc.Turma	,020	,348**	,248**	,108	-				
6 Aulas	,040	,213*	,205*	,008	,137	-			
7 Visitas	,258**	,116	,158	,145	,247**	,262**	-		
8 Partilha	,163	,171*	,238**	,232**	,077	,150	,215*	-	
9 Colabor.Gest.	,095	,295**	,312**	,270**	,080	,103	,221**	,482**	-

* .P<0,05 ** .P<0,01

ALPHA	,6885
ALPHA ESTANDARDIZADO	,6965

Os valores de alfa e alfa estandardizado, ainda que inferiores ao valor .7 já referido, julgamo-lo aceitável porque muitos autores, afirmam ser baixo apenas um coeficiente inferior a .6.

5.2 - Correlação de Pearson das variáveis dos Factores de Participação - 4ª escala

De acordo com o quadro seguinte verifica-se que as correlações mais elevadas reforçam a nossa convicção de que a valorização da Profissão e ainda a presença de uma Gestão Motivadora são um forte contributo para aumentar a participação dos professores na escola. De certa maneira, já acreditávamos que assim seria, pelo que temos agora a confirmação. A consistência interna encontrada é a que se encontra no quadro seguinte:

Quadro -50- Correlações dos Contributos para a participação na vida da escola

ITENS	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7
1 GestãoMotivadora	-						
2 Permanência > na escola	,147**	-					
3 Corpo docente + estável	,419**	,063	-				
4 Maior autonom.da Gestão	,000	,899*	,313	-			
5 Descentralização da Admi.	,77	,693	,109	,455	-		
6 Maior controle do desemp.	,024	,786	,571	,083	1,000**	-	
7 Motiv. e Val. da Profis.	,607**	,498*	,512**	,543**	,601**	,549*	-
*.P<0,05 , **P<0,01							
ALPHA				8.5482			
ALPHA ESTANDARDIZADO				8.9703			

5.3 - Correlação de Pearson da variável da Satisfação face ao Clima de Escola - 5ª escala

De acordo com o quadro seguinte, podemos observar que as correlações são elevadas, facto que é corroborado pelos coeficientes alfa registados e seguidamente apresentados:

Quadro -51- Correlações do Grau de Satisfação face a Clima de Escola

ITENS	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	5.11	5.12	5.13	
Gest/Disc	-													
Relacionamento entre Professores	,219*	-												
Relacionamento.Prof/P. não docente	,151	,572*	-											
Relacionamento.Professores com Gestão	,532*	,388*	,391*	-										
Relacionamento com pais e Enc.Educação	,135	,186*	,372*	,182*	-									
Relacionamento.Dos pais c/Professores	,126	,404*	,676*	,261*	,303*	-								
Equipamento disponível	,349*	,211*	,260*	,247*	,243*	,253	-							
Ambiente sala professores	,141	,696*	,441*	,323*	,265*	,315*	,304*	-						
Horário de Trabalho	,011	,290*	,188*	,207*	,152	,095	,239*	,251*	-					
Cumprimento Regul. Interno	,390*	,211*	,185*	,364*	,333*	,110	,272*	,209*	,356*	-				
Relacionamento dos Prof's c/ os alunos	,258*	,228*	,185*	,304*	,294*	,257*	,286*	,229*	,219*	,426*	-			
Relacionamento Pessoal/ doc.c/alunos	,172*	,185*	,422*	,213*	,235*	,242*	,283*	,174*	,155	,186*	,452*	-		
Incentivo à Formação Contínua	,261*	,294*	,289*	,289*	,353*	,408*	,280*	,281*	,279*	,221*	,320*	,417*	-	
											*P<0,05		**P<0,01	
ALPHA										,8333				
ALPHA ESTANDARDIZADO										,8380				

5.4 - Correlação de Pearson da variável da Importância do P.E.E. na Escola - 6ª Escala

As correlações de Pearson aplicadas a esta subescala da importância do PEE na escola, apresentam elevados índices correlacionais confirmados pelo ALPHA de ,8722 e o ALFA estandardizado de ,8735. A correlação entre o item 3 e 6 vem corroborar aquilo em que acreditamos e que defendemos, ou seja, os professores começam agora a ter consciência de que o PEE é um documento que orienta as propostas de actividades para o Plano Anual de Actividades nas reuniões de conselho de grupo e ainda preconiza um plano de avaliação dessa mesmas actividades. Do mesmo modo se pode avançar com a ideia de que também os PEE são tidos em conta em momentos altos da vida escolar, como é o caso das reuniões de Conselho Pedagógico em que os professores decidem das necessidades formativas do corpo docente, com o apoio incondicional do órgão de gestão, o que nos é sugerido pelas correlações entre o item 2 com os itens 6 e 8.

Quadro -52- Correlações da Importância do Projecto Educativo na Escola

	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8
Na Reunião Geral	-							
Nas propostas de A. Formação em C.P.	,493**	-						
Nas Planificações de Grupo	,384**	,287**	-					
Nos Proj/Conc. da iniciativa da Gestão	,410**	,327**	,421**	-				
Na selecção da Area-Escola	,027	,039	,185*	,081	-			
Na avaliação do P.A.Activid.	,261**	,196*	,466**	,216*	,142	-		
Nas reuniões Corrd.D.Turma	,439**	,353**	,272**	,205*	,191*	,209*	-	
Nas propostas da Gestão	,340**	,351**	,290**	,270**	,155	,225**	,419**	-
*.P<0,05 **P<0,01								
ALPHA					,7534			
ALPHA ESTANDARDIZADO					,7506			

5.5 - Correlação de Pearson da variável da Importância do P.E.E. para o Professor 7ª Escala

No que se refere à presente escala, os resultados também nos parecem significativos quer à correlação de Pearson, quer ao grau de consistência interna. Atendendo-se a este coeficiente Alfa, talvez possamos dizer que tinham razão de ser as interrelações que estabelecemos para a elaboração dos itens desta escala. Salientamos o facto de os professores considerarem o PEE um documento indispensável para uma gestão eficaz, pondo em evidência que o mesmo é a expressão da relação escola-comunidade educativa.

Quadro -53- Correlações da Importância do Projecto Educativo para os professores

ITENS	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7
Proj. Articulação de Actividades	-						
Orientação para Futuro	,354**	-					
Exigência Administrativa	,118	,126	-				
Actividade plurianual	,313**	,260**	,403**	-			
Reforço do Autonomia	,316**	,403**	,022	,300**	-		
Expressão da relação Escola/Comunidade	,296**	,403**	,057	,358**	,505**	-	
Documento indispensável para a Gestão	,370	,444**	,175	,396**	,400**	,561**	-
*.P<0,05 **P<0,01							
ALPHA				,7462			
ALPHA ESTANDARDIZADO				,7603			

5.6 - Correlação de Pearson das variáveis Conhecimento e Participação no P.E.E. - 8ª Escala

Relativamente à correlação de Pearson usada nesta escala e atendendo a que apresenta apenas três itens, o coeficiente α revela-se inferior a ,7 . Contudo a sua consistência interna é positiva atendendo ao coeficiente estandardizado de ,7334.

Quadro -54- Correlações do Conhecimento e Modos de Participação no PEE

	8.	8.1	8.2
8. Conhecimento do PEE	-		
8.1 Participação no PEE	,658**	-	
8.2 Modos de Participação	,238**	,539**	-
*P<0,05 **P<0,01			
ALPHA		,5299	
ALPHA ESTANDARDIZADO		,7334	

Talvez a correlação verificada entre os itens 4 e 6 possa sugerir que o facto de os professores conhecerem o PEE da sua escola não significa terem tido uma participação activa no mesmo.

5.7 - Correlação de Pearson da variável Factor de Participação no P.E.E. - 9ª escala

De acordo com os seguintes quadros, foram correlacionadas as variáveis respeitantes à escala 8 e talvez possamos afirmar a constatação de um elevado grau de correlação de Pearson, atendendo a que já é positivo um valor de $P<0.05$. Estas correlações são confirmadas pelo coeficiente α de ,9752 e o α estandardizado de ,9784, verificando-se uma elevada consistência interna desta escala:

Quadro -55- Correlações das Motivações à Participação no P.E.E.

ITENS	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10
Metodologia	-									
Concepção do PEE	,688**	-								
Importância da Reforma	,743**	,617**	-							
Concepção de Autonomia	,695**	,823**	,695**	-						
Formação Profs.	,820**	,745**	,756**	,720**	-					
Organização Escolar	,456**	,405**	,524**	,712*	,604**	-				
Clima Relacional	,404*	,356*	,609**	,770**	,878**	,781**	-			
Experiência interdisciplinar	,520**	,465**	,650**	,594**	,654**	,473**	,550**	-		
Auto-conceito do Professor	,807**	,845**	,843**	,972**	,904**	,602**	,754**	,757**	-	
Obrigatoriedade do PEE	,461*	,383*	,665*	,707**	,566*	,489**	,421*	,679**	,881**	-
*P<0,05 **P<0,01										
ALPHA								,9752		
ALPHA ESTANDARDIZADO								,9784		

Talvez estes dados possam sugerir que o autoconceito do Professor é fundamental como factor motivador da sua participação na construção e implementação do Projecto Educativo da sua escola, dado que as correlações mais elevadas se verificaram relativamente ao item 9.

5.8 - Correlação de Pearson das variáveis Projecto Educativo, e Clima de Escola – 10 Escala

Conforme se verifica, as correlações desta escala são bastante significativas se atendermos ao quadro apresentado, o mesmo é confirmado pela elevada consistência interna apresentada pelos coeficientes alfa e alfa estandardizado superior a .9.

Quadro 56 Correlações das Alterações no Clima de Escola após a implementação do PEE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-												
2	,774**	-											
3	,554**	,638**	-										
4	,625**	,615**	,523**	-									
5	,437**	,533**	,635**	,417**	-								
6	,413**	,473**	,413**	,368**	,499**	-							
7	,648**	,666**	,568**	,602**	,468**	,541**	-						
8	,394**	,545**	,400**	,374**	,307**	,423**	,509**	-					
9	,351**	,440**	,417**	,386**	,298**	,295**	,389**	,665**	-				
10	,346**	,365**	,285**	,570**	,080	,306**	,412**	,246**	,261**	-			
11	,360**	,480**	,490**	,460**	,383**	,319**	,538**	,571**	,449**	,442**	-		
12	,585**	,590**	,480**	,586**	,394**	,363**	,675**	,318**	,325**	,455**	,589**	-	
13	,420**	,568**	,450**	,482*	,443**	,353**	,570**	,633**	,611**	,300**	,638**	,459*	-
*P<0.05 **P<0.01													
ALPHA										,9185			
ALPHA ESTANDARDIZADO										,9186			

6. - Correlação de Pearson com o total das escalas a que pertencem

«De totis mensurabilum rerum»

Este tipo de correlação, de acordo com Jesus, é sempre efectuado no sentido de seleccionar os itens que melhor permitem avaliar a variável em estudo (Jesus,1996,194). Ainda seguindo este autor, os itens a seleccionar devem ter correlações superiores a .3. Assim sendo, podemos considerar que os valores apresentados nos quadros que se seguem são bastante significativos, atendendo que o valor mais baixo é de ,449 para a 3ª escala; de ,442 para a 5ª escala; de ,339 para a 6ª escala; de 467 para a 7ª escala; e de 619 para a 10ª escala. Remetemos a sua leitura mais detalhada para anexo.

7. Conclusões, Limitações e Novas Pistas

«O maior problema do ensino não é saber como nos livrarmos dos professores antigos e conservadores, mas perceber como podemos preparar, sustentar e motivar os bons docentes ao longo da sua carreira. A chave para este desígnio reside no profissionalismo interactivo.»
(Fullan, 2001, 111)

É sempre bom fazer uma paragem. Olhar o caminho percorrido. Identificar os erros. Aprender a lição. Adequar as estratégias. Trilhar outro caminho. Só então nos encontramos no labirinto da investigação. Assim aconteceu. Numa primeira fase; identificámos uma área problemática, ou seja, em função de um desejo de compreender as motivações dos professores para a participação na comunidade educativa, elegemos o tema: “A Participação dos Professores na Escola”. Direcionamos a nossa observação concreta para um grupo de escolas que iniciara o Processo de Construção do seu P.E.E. seguindo metodologias idênticas, a partir de uma Acção de Formação na especialidade de “Construção e Implementação de Projectos Educativos de Escola”. *Sintonizámo-nos* com um conjunto de pressupostos teóricos. Aprofundámos os nossos conhecimentos na área da Participação na Literatura disponível e particularmente em Licínio Lima, para quem «Estudar uma escola exige a actualização de uma perspectiva etnográfica, a vivência e o contacto prolongado do investigador com o contexto social em causa, a penetração num universo de relações sociais complexas em que as práticas, os pontos de vista dos sujeitos, as interpretações e os significados que conferem às acções, são privilegiados» (Lima, 1998, 31). Não se pretenda encontrar no nosso trabalho uma dimensão tão aprofundada como a de um autor a quem louvamos a inteligente tarefa de mergulhar tão fundo no universo das escolas seleccionadas. Ainda assim o ouvimos dizer «Não temos a pretensão de tudo ter estudado e de ter observado todas as dimensões e actividades ou de ter fixado as mais importantes ocorrências.» (Lima, 1998, 33). Este autor presenteou-nos com um estudo de caso, metodologia que lamentamos não ter seguido pois que nos teria permitido uma recolha de opiniões mais vasta, quer pelo recurso à observação directa,

quer pela experiência de entrevistas. Consideramos que nos poderiam ter facultado informações reveladoras de outras medidas de promoção à participação dos professores na escola. Isto porque nos ajudaria a identificar não só situações de bloqueio como também alternativas para as ultrapassar, sempre no sentido de enriquecer a qualidade da relação educativa.

Numa primeira fase, fundamentámos a nossa teoria e partimos, para o terreno. Recolhemos opiniões, através de entrevistas não directivas, que não só nos permitiram orientar a construção do nosso instrumento de observação como ainda identificar situações de bloqueio a uma relação educativa de qualidade no seio dos professores. Consideramos que a experiência ganha na implementação do Projecto Educativo da Escola Secundária de Silves, revelou-se um contributo para, a partir daí, *traçarmos* os objectivos da observação, e foi nesse sentido que formulámos as hipóteses a partir das quais organizamos o nosso trabalho. Formulamos um conjunto de questões que nos ajudaram a tecer considerações pertinentes, cujos resultados viriam a confirmar o nosso Modelo de Análise Teórico e bem assim transformá-lo num Modelo de Análise Emergente. Encontrávamo-nos, assim, no momento da validação do Instrumento de Observação.

Na análise dos resultados encontrámos a confirmação da primeira hipótese: *As representações dos professores influenciam a sua forma de Participação e alteram a relação Educativa*. Privilegiamos então as três grandes dimensões desta investigação (a) “Ser Professor”, (b) Projecto Educativo, (c) Relação Educativa, através das questões 1)-, 2) e 5-).

E os resultados permitem-nos afirmar que paira no horizonte dos inquiridos uma outra concepção de “Ser Professor”. Aquela postura de rigidez e distanciamento começa agora a ganhar contornos de partilha onde a criatividade passa a inscrever-se no processo de aprendizagem, já com referências significativas à promoção do diálogo. Ainda que se trate de uma questão em aberto, o número de unidades de significância é particularmente elevado. A importância (44 U. S.) dada à *partilha* é altamente significativa de que ventos de mudança andaram por aquelas escolas e introduziram metodologias mais activas. Ainda que se evidenciassem concepções centradas na *transmissão de conhecimentos* (40 U. S.), os professores já apontam para a

necessidade de promoção da *criatividade* (40 U. S.) e para o recurso à *interacção* e ao *diálogo* (28 U. S.).

Que o empenho dos Professores na vida da escola reflecte a consciência que cada um tem do que é ser professor, foi confirmado por 91% dos inquiridos, deixando-nos, assim, particularmente felizes por termos quem corrobore as nossas teorias.

Que a implementação de um P.E.E. é tão ou mais importante do que a sua construção foi defendido por 87% dos inquiridos e 72% considera que o seu empenho na participação desse projecto revela um perfil de Professor inovador dentro e fora da sala de aula. Curiosamente, a mesma percentagem aponta que, da forma como se envolvem nesses projectos depende a mudança do Clima de Escola.

Não nos podemos esquecer que estamos a falar de concepções relativas a um universo que está ele próprio a sofrer mutações quer a nível nacional, quer a nível local, como foi a forma *sui generis* como se formaram as equipas de dinamização dos Projectos Educativos das escolas da nossa amostra. Saliente-se que um dos requisitos para a participação na já referida Acção de Formação, criada de uma Parceria entre a Câmara Municipal e as escolas daquele concelho, consistia em tornar-se membro efectivo de uma equipa dinamizadora do P.E.E. na escola de origem dos formandos. Percebe-se agora porque razão 95% dos respondentes reconheça que a comunidade educativa desconhece o Projecto Educativo da sua escola. Mas tal não invalidou que reconhecessem as potencialidades desse mesmo projecto e afirmassem (77%) que a sua existência tem efeitos positivos e enriquecedores na Relação Educativa. E por fim,, ainda como um contributo à validação da nossa primeira hipótese temos os resultados (67 U. S.) da questão 5 (aberta) que nos permitiram registar uma representação da Relação Educativa centrada na partilha de atitudes e valores.

Também a segunda hipótese: *As metodologias/estratégias de implicação dos professores na intervenção do P.E.E. influenciam a sua forma de participação e alteram a Relação Educativa*, encontrou eco nestes resultados.

Os professores reconhecem que a sua participação na *construção e implementação* do Projecto Educativo de Escola depende de factores *de motivações intrínsecas e extrínsecas*.

Assim, para a *construção*, apontam a *motivação natural do indivíduo* (22 U.S.), à qual acrescentam o desejo pessoal de *inovação e actualização* (21 U.S.) e o *espírito de intervenção* (12 U. S.). Apontam ainda, como condições básicas para que os professores se envolvam na construção de P.E.E., a necessidade de uma *equipa criativa* (25 U. S.) que demonstre ideias concretas e tenha objectivos bem definidos (24 U. S.), e ainda consideram inevitável saber-se o que é um P.E.E. (16 U. S.).

Ao revelarem uma tão grande consciência do que é necessário para que a participação na *construção* do Projecto Educativo de Escola se torne uma realidade, nós perguntamos, porque razão não se vislumbram por aí esses “professores naturalmente motivados” e porque não encontramos nós na realidade das escolas portuguesas essas “equipas milagreiras” para despertar a motricidade das escolas. É, de facto, caminho que dará lugar a outros olhares. A resposta, a parte desta pergunta poderemos encontrá-la nos resultados da questão seguinte

Do ponto de vista da motivação *intrínseca* avançam com a importância da actualização da informação (22 U. S.), seja sobre a reforma, seja sobre a filosofia e ainda sobre a utilidade do P.E.E.. Reconhecem também que deverá ser inerente aos professores o gosto natural pelos desafios (19 U. S.). Tem de ser dito que nas escolas de onde saiu a nossa amostra, estava a decorrer uma campanha informativa e de sensibilização à participação de todos na construção dos P.E.E., na consequência de uma formação específica na Área das Técnicas de Grupo e do Trabalho em Equipa.

Assim também não nos admira que os resultados apontassem, como motivações *extrínsecas*, o papel mobilizador da existência de uma *comunicação interna* nas escolas, (34 U. S.) das vantagens, *conteúdos, objectivos e filosofia* do P.E.E. (12 U. S.), e o recurso a *estratégias motivadoras* (23 U. S.) capazes de envolver toda a comunidade educativa. Evidentemente que sem os colóquios mobilizadores que as equipas de implementação estavam a promover no seio das suas escolas, à data em que distribuimos os nossos inquéritos, acreditamos que os resultados teriam sido diferentes.«As escolas que fomentam a motivação dos professores podem caracterizar-se pelo trabalho em equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas, havendo múltiplas oportunidades para a interacção entre os professores» (Jesus, 2001, 4). Deste modo, não só confirmamos as nossas hipóteses pelos resultados, como

também adiantamos a necessidade de que mais acções desta natureza deveriam ser promovidas nas escolas. Ainda que o pedido para a elaboração do P.E.E. tenha sido feito por um dirigente de uma escola, só a mobilização de alguns professores conseguiu desencadear um conjunto de acções e estratégias de intervenção que levou à mobilização de muitos outros nas escolas do mesmo concelho. Uma nova pista fica lançada e é a da necessidade de, nestas mesmas escolas, se continuar uma observação mais próxima, quer a nível de entrevistas, para se compreender de que forma cada uma continuou a implementação de um projecto que nasceu de uma intervenção conjunta de equipas de professores de um mesmo concelho, quer a nível de um outro questionário que desse continuidade aos dois primeiros, agora interpretados. Também não mantemos ilusões e sabemos que nem uma observação sistemática terá meios de captar todos os ângulos e todas as dimensões de uma organização como é a escola. Contudo seria interessante chegar a outras conclusões, por exemplo a de que não podemos ter a convicção de que é possível fazer com que todos os professores participem nas decisões da escola, até porque a não participação já é uma forma de se participar. Os silêncios também têm significância, na cultura de uma escola. E quão difícil é fazermos desses silêncios uma leitura que não venha, também ela carregada de representações do enunciador do discurso. Até porque «essa partilha de valores e de crenças é difícil de descortinar na generalidade das escolas» (Teixeira, 1995, 79). E esta autora continua a sua inserção afirmando que «só é possível mobilizar as pessoas através de projectos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento». São essas oportunidades de envolvimento, as ditas metodologias e estratégias que têm de ser interiorizadas, mas acima de tudo praticadas e treinadas dentro e fora da sala de aula, para que as elas possamos recorrer naturalmente.

E as conclusões desta primeira fase não ficariam feitas se não manifestássemos ainda o nosso contentamento pelo facto de 98% dos professores ter salientado (questão 4) que a filosofia de um projecto educativo tem de ter em conta um aspecto de ordem prática e metodológica e que é a necessidade de se fazer um diagnóstico das áreas prioritárias de intervenção na escola. Efectivamente, só assim se poderá desenvolver um P.E.E., de forma a ter em atenção a realidade de cada escola e nunca ser uma cópia fiel de velhas receitas talvez até nunca experimentadas. Só assim se terá alterado algo que foi por

todos assinalado como prioritário. E além de que «se a sua elaboração e desenvolvimento não derem origem a uma reflexão crítica, a uma compreensão profunda e a uma mudança nos valores, então terá escassa relevância para melhorar a educação» (Guerra, 2002, 99). Este desejo de *fazer de outra forma*, tem ainda expressão naqueles inquiridos (92%) que consideram que a filosofia de um P.E.E. tem de recorrer a um discurso positivo em ordem à auto-estima, e promotor de mudança. Isto quer-nos parecer que é preciso um reforço positivo a todos os que possam vir a colaborar no desenvolvimento de um P.E.E. E é curioso que em contactos que tivemos (18 em 30) com Auxiliares da Acção Educativa na Escola Secundária onde desenvolvemos a implementação do Projecto Educativo, foi sempre salientado por aqueles o facto de pela primeira vez uma equipa de professores se ter lembrado deles para fazer o diagnóstico ao “Estar na Escola”, de onde resultou um *Retrato vivo, autêntico e aliciente* à leitura e ainda um *Registo de Video*, este em resultado de mais uma formação específica “exigida” pelas equipas desses trabalhos, mas agora na área da mediatização da informação, mais uma vez a pensar na divulgação das grandes orientações que estavam a ser discutidas nas escolas. Só não usamos aqui essas informações por falta de tempo pois que, verdade seja dita, teria sido muito interessante se as tivéssemos cruzado com o nosso trabalho. Essa foi mais uma das nossas limitações metodológicas. Esta ideia que esteve a ser recenseada e que se prende com as nossas hipóteses, tem ainda o apoio daqueles professores que reclamam que a filosofia de um P.E.E. tem de dar a palavra a toda a comunidade (83%), uma vez que só escutando as diversas vozes, saberemos com que recursos materiais e humanos (64%) de cada um podemos contar para desenvolver um projecto.

Já na segunda fase, reapreciámos o Instrumento de Observação com o qual havíamos trabalhado e, à luz dos objectivos definidos, foi o mesmo reestruturado aqui e ali e posteriormente validado no terreno uma vez que continuaria ele a dar voz ao nosso Modelo de Análise Teórico. Da análise dos seus resultados já demos conta em lugar próprio, vamos apenas salientar os aspectos que consideramos pertinentes para reforçar as nossas premissas de partida.

A evidência dos resultados parece permitir-nos afirmar que as concepções dos Professores face à Relação Educativa influenciam o modo como aqueles se envolvem quer na construção, quer na implementação dos Projectos Educativos.

Muito embora possamos contar com as limitações inerentes a um trabalho desta natureza, do nosso ponto de vista, parece poder confirmar-se que a Relação Educativa há-de sempre beneficiar da existência de um P.E.E., desde que este seja construído na base de uma filosofia de participação, cooperação, co-responsabilidade e partilha e desenvolvido através de Metodologias activas de promoção da mudança.

Não só ficaram confirmadas as hipóteses como ainda foram identificadas formas de alterar a própria participação, quer na escola em geral, quer no P.E.E. em particular, o que de certo modo nos leva a considerar que o mesmo já é um contributo fidedigno nesta área de investigação, uma vez que foi significativamente salientado que a motivação para a participação na escola depende de uma gestão motivadora e ainda da valorização da carreira docente. Inevitável é o desagrado que esta amostra, manifesta quanto ao actual contexto da Formação Contínua e ainda as interacções entre a Escola e os Encarregados de Educação. Reflectem o desejo de estar de outro modo na escola, de alterar formas de interacção na organização da escola. A este propósito recordamos o seguinte comentário «como é que se pode superar esta crise do modo escolar de aprendizagem no sentido de construir novos modos de aprender e de valorizar novos saberes que são hoje exigidos pelo próprio ambiente social que circunda a escola(...) como é que se adquirem meta-competências que permitam justamente gerir, ao longo de toda a vida e em contextos muito diferentes, capacidades de auto-aprendizagem, de auto-formação; e como é que se criam condições propícias para que haja um processo de construção do saber pelos próprios sujeitos de aprendizagem (...) está longe de ser uma prioridade da administração ou da política educativa no seu conjunto» (Canário, 1994, 156).

Em síntese e da análise feita, poder-se-há inferir que a nossa amostra releva que as representações que os professores têm quanto a “Ser Professor”, Projecto Educativo e “Relação Educativa” influenciam a sua forma de participação na escola e alteram o seu clima relacional; na medida em que têm uma imagem da sua profissão que assenta na partilha do conhecimento, na promoção da criatividade e no recurso ao diálogo. Defendem ainda que a sua participação reflecte o que cada um pensa do que é ser professor e o seu empenho revela um perfil inovador, dentro e fora da sala de aula. Manifestam que a sua participação no desenvolvimento de um P.E.E. depende de motivações inerentes ao próprio professor e de contextos organizacionais. O P.E.E. é

visto pelos professores como um projecto que articula actividades na escola, e os dados mostram que a articulação com o Plano de Actividades é a alteração mais sentida, após a implementação dos mesmos. O mesmo é ainda visto como a expressão da orientação da comunidade educativa, na escola e tem um papel mais significativo nos momentos formais como na Planificação e na Avaliação do Plano de Actividades. Os professores dizem-se mais motivados para a participação nos projectos educativos se souberem exactamente quais as suas potencialidades, valorizam igualmente as metodologias usadas na sua dinamização e sentem que a organização da escola deverá ter um papel activo no mesmo, daí que se compreenda que afirmem que o Clima da Escola é a expressão da forma de participação dos professores na escola, uma vez que encaram a Relação Educativa numa perspectiva de interacção contextualizada num espaço onde se promove a partilha de atitudes e valores.

Algumas circunstâncias inerentes à opção de construção do Questionário e que vieram posteriormente a condicionar o tratamento de dados, levam-nos a querer alterar a estrutura daquele em ordem a podermos ser mais exigentes do ponto de vista estatístico. A construção de um terceiro instrumento não invalida um Plano, já proposto por nós anteriormente, que consistia num conjunto de Entrevistas semi-dirigidas a órgãos de direcção administrativa e pedagógica, nomeadamente a Órgãos de Gestão e Conselhos Pedagógicos, entre outros. Esta é, do nosso ponto de vista, uma implicação que não deixa que as portas se fechem quando terminarmos este trabalho. Além de que, sem carácter de observação sistematizada, no segundo ano de implementação dos Projectos Educativos das escolas, onde havíamos recolhido informações, reunimos com os responsáveis de cada equipa de trabalho em mini sessões formativas a fim de experienciamos técnicas de trabalho em equipa a serem posteriormente trabalhadas em cada contexto escolar. O contributo daí retirado, foi para nós gratificante porque em contexto real confirmamos premissas do nosso trabalho e que se prendem exactamente com a nossa segunda hipótese, ainda que possam ser consideradas conclusões extemporâneas à metodologia deste trabalho, não o serão se atendermos à sua filosofia. Por isso, reiteramos o nosso desejo de acompanhar a implementação dos projectos de escola que vimos nascer. Nova pista? Comparar o destino de cada um...

Acreditamos que um Instrumento de Observação tenha um poder limitado e relativo, uma vez que tem de se adaptar aos diferentes contextos existentes nas mais diferentes organizações educativas. Projectamos um Instrumento e nunca o considerámos terminado. Há sempre alguma alteração a fazer, a partir de uma nova ideia que possa ter surgido em contextos vários. Pelo que, consideramos que uma análise deste tipo carecerá sempre de diferentes olhares quer sincrónicos quer diacrónicos mas que captem o mais fidedigno sentir e agir de uma escola, enquanto organização promotora de interacções várias. Sempre convictos de que a ciência é um percurso inacabado, devendo a conclusão de qualquer investigação ser contextualizada.

Preocupamo-nos em deixar passar as nossas preocupações históricas, sempre alinhadas por uma revisão bibliográfica, cuja leitura esclarecesse e validasse os fundamentos da nossa problemática

Para nós a investigação nunca terá fim porque o homem é, por natureza, um ser insatisfeito e perfeccionista, razão pela qual apontámos a necessidade de um outro momento de Observação das escolas que nos forneceram a amostra para esta investigação.

A mais valia deste mestrado, para além de termos construído dois instrumentos de Observação, foi o desenvolvimento pessoal que alcançámos através de leituras, entrevistas, pequenas conversas que nos foram orientando e ajudando a encontrar o caminho e o prazer da descoberta. O saber foi-se construindo e deixou-nos um aviso, o de que jamais saberemos tudo.

«Para que o professor consiga gerir e negociar as suas necessidades formativas, deve, não só dominar e exercer, de forma pessoal e profissionalmente articulada, as suas capacidades instrumentais, mas também a sua competência epistemológica.»

(Gonçalves, 1984, 85)

«Educar e educar-se, instruir e instruir-se, formar e formar-se é compreender o passado, o presente e o futuro das sociedades tendo em conta as suas múltiplas facetas»

(Tomé, 1998, 42-43)

«O professor, enquanto actor social e educativo, é semelhante ao Deus Jano que devido ao seu aguçado espírito de finura alia o passado ao futuro, a teoria à prática, por forma a cumprir simultaneamente as missões sociais, educativas e científicas que a profissão de professor exige.»

(Carreira, 1998, 9)

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica Democracia e Cidadania*. Col. Dilemas e perspectivas, Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo Janela et alii (1999). *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos*. Porto: ASA Editores.
- ALARCÃO, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALBERONI, Francesco (1997). *Valores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- ALCÁNTARA, José António (1998). *Como Educar as Atitudes*. Aula prática Lisboa: Plátano.
- ALFERES, Valentim Rodrigues (1997). *Investigação Científica em Psicologia Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, João Ferreira (1998). *Os próximos 20 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALMEIDA, Leandro & Teresa Freire (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Editora.
- AMIGUINHO, Abílio e Rui Canário (1994). *Escola e Mudança, O papel dos Centros de Formação*. EDUCA Porto: Porto Editora.
- AMIGUINHO, Abílio (1999). *Autonomia e Gestão das escolas*. Aprender nº23, Portalegre: E.S.E.
- ANDRADE, Júlio Vaz de (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- ANTUNES, M^a Filomena (2000). *Da Escola/Sala de Aula à Escola/Organização: O papel do Projecto Educativo*. Castelo Branco: ESSE.
- ALTET, Marguerite (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das suas Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ARROTEIA, Jorge (1998). *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ASSUNÇÃO, Carlos e José Esteves (1999). *Educar para os Valores*. Lisboa:

Ministério da Educação Departamento de Ensino Secundário.

ATLAN, Henri (1991). *Tudo, Não, Talvez Educação e Verdade*. Lisboa: Instituto Piaget.

BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELL, Judith (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Editora.

BERGER, Peter L. E Thomas Luckman, (1999). *A Construção Social da Realidade* Col. Saber Mais, Lisboa: Edições Dinalivro.

BERTRAND, Yves Patrick Guillemet (1988). *Organizações: Uma abordagem Sistemica*. Sociedade e Organizações, Lisboa: Instituto Piaget.

BOGDAN, Robert e Sari Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRITO, Carlos (1980). *Na Escola todos somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.

BRUNER, Jerome (2000). *Cultura da Educação*. Ciências do Homem, Lisboa: Edições 70.

CANÁRIO, Maria Beatriz (1999). *Construir o projecto Educativo local : Relato de uma experiência*. Lisboa: ME Instituto de Inovação Educacional

CANÁRIO, Rui Canário (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CARREIRA, Teresa Pires (1996). *Identidade e Pertença: do Individual ao Colectivo*. *Anais Universitários n°7*, Desenvolvimento e Identidade. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

CARREIRA, Teresa Pires (1997). *Portugal: vingt ans d'espoir et plus... Cahiers d'Europe, Cultures- Societés- Politiques, n°2*, Paris: Ed. du Félin.

CARREIRA, Teresa Pires (1998). *Professor Actor ou as duas faces de Jano*. *Anais Universitários Série de Ciências Sociais e Humanas, n°9, Actores Sociais: Testemunhos e Vivências*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

CARREIRA, Teresa e Alice Tomé (1998). *Éducation au Portugal et en France, Situations et perspectives*, Paris : Editions L'Harmattan.

- CARREIRA, Teresa Pires (1990-2000). Ciências da Educação: Estudo de situações e factos. A Multiculturalidade Social e Escolar numa Perspectiva de Educação Comparada. *Anais Universitários. Ciências Sociais e Humanas*, nº especial, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- CARREIRA, Teresa Pires e Jorge André (2000). Transição do Ensino “Obrigatório” para o Ensino “Voluntário” *Educação Indivíduo Sociedade*, nº1 Faro: Universidade do Algarve.
- CARREIRA, Teresa Pires (2001) Profissionalização de professores: Lógica e Caos, *Educação Indivíduo Sociedade*, Faro: Universidade do Algarve.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (Org. de) (1996). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994). *Epistemologia das Ciências da Educação*. (3ª Edição, refundida), Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora
- CARVALHO, Angelina, José Matias Alves e Manuel J. Sarmiento (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, Angelina e Fernando Diogo (1994). *Projecto Educativo*. Colecção Polígono, Porto: Edições Afrontamento.
- CASTRO, Lisete Barbosa de e M^a. Manuel Rocardo (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- CHANGEUX, Jean-Pierre (Direcção de) (1996). *Fundamentos Naturais da Ética*. Lisboa: Instituto Piaget.
- COMTE-Sponville, André (1995). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Lisboa: Editorial Presença.
- COMTE-Sponville, André e Luc Ferry (1998). *A Sabedoria dos Modernos Dez Questões para o nosso tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CORDÓN, Jean Manuel Navarro e Toma Calvo Martínez (1995). *História da Filosofia*. (3º Vol. Filosofia Contemporânea), Lisboa: Edições 70.
- COSTA, Ana Cristina e Ana Isabel Madeira (1998). *A construção do Projecto Educativo de Escola : Estudos de caso no ensino Básico*. Lisboa: ME Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, Jorge Adelino(1995). *Gestão Escolar Participação Autonomia Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

- CUNHA, Pedro d'Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- CUNHA, Pedro d'Orey da (Coord. e Org) (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- CURADO, Ana Paula (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: I.I.E. Ministério da Educação.
- CURWIN, Richard L. e Geri Curwin (1993). *Como fomentar os valores individuais*. Aula prática, Lisboa: Plátano Editora
- DURAND, D (1992). *A Sistémica*. Col. Fundamental das Ciências Humanas. Lisboa: Dinalivro.
- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: I.N.I.C.
- FERNANDES, João Viegas (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade*. Aula Prática, Lisboa: Plátano Editores.
- FEERTCHAK, Hélène (1996). *Les motivations et les valeurs en psychosociologie*. Paris : Editions Armand Colin.
- FONTES, Maria Alice (1990). *Escola e Educação de Valores*. Um estudo na área da Biologia Biblioteca do Educador, Lisboa: Livros Horizonte.
- FORMOSINHO, João et alii (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- FOSNOT, Catherine Twomey (1999). *Construtivismo e Educação*. Teoria, Perspectivas e Prática Lisboa: Instituto Piaget.
- FRANÇA, Luís de (Org. de) (1993). *Portugal, Valores Europeus Identidade Cultural*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- FULLAN, Michael; Andy Hargreaves, (2001). *Por que é que vale a pena lutar?, O trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, Fernando Ribeiro (1993). *A Observação da relação Educativa no processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*. Centro Universitário de Investigação Educativa, Unidade de Investigação:
- GONÇALVES, Fernando Ribeiro (1999). *O sentido da Investigação em Educação. A Observação e Análise da Relação Educativa ao Serviço da Investigação-Acção*, Centro Universitário de Investigação Educativa, Faro: Universidade do Algarve.

- GONÇALVES, Fernando Ribeiro (1999). *Unidade de Investigação : A Construção do Conhecimento nos Sistemas de Formação*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GONÇALVES, Fernando Ribeiro (2001). Observação e Análise da Relação Educativa, *Educação Indivíduo Sociedade*, 2, Revista de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia da Universidade do Algarve, Faro: Universidade do Algarve.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos, (2002). *Entre Bastidores, O lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA.
- HANNOUN, Hubert (1997). *Educação, Certezas e Apostas*. Lisboa: Editora Unesp.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em tempos de Mudança*. Lisboa: Mcgraw-HILL.
- JESUS, Saul N. (1996). *Influência do Professor sobre os alunos*. Cadernos Correio Pedagógico, Porto: Asa Editores.
- JESUS, Saul N. (1996). *A Motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, Saul N. (1997). *Bem estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. (Ed. Autor).
- JESUS, Saul N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos Professores e a indisciplina dos alunos?.* Porto: CRIAP ASA.
- JESUS, Saul N. (2001). Contributos da Psicologia na Formação de Professores, *Educação Indivíduo Sociedade*, Revista de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia da Universidade do Algarve, Faro: Universidade do Algarve.
- KECHIKIAN, Anita (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Paideia, Edições Colibri.
- LEITE, Elvira, Malpique, Manuela e Santos, Milice Ribeiro dos, (1992). *Trabalho de Projecto*. Vol.I Col. Ser Professor, Porto: Edições Afrontamento.
- LE MOS, Valter V. Et alii, (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem, Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical*. Lisboa: Cortez Editora.

- LOCKE, John (1996). *Carta sobre a tolerância*. Textos Filosóficos, Lisboa: Edições 70.
- LOURENÇO, Orlando M. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Coimbra : Editora Almedina.
- LOURENÇO, Orlando M.(1996). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação para os Valores: Que Valores, Que Educação?.* Educação e Formação ao longo da vida, Lisboa: Inovação I.I.E.
- MACEDO, Berta, (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Ciências da Educação, Lisboa: ME Instituto de Inovação Educacional.
- MACEDO, Berta (1991). *Projecto Educativo de Escola – do porquê de construí-lo à génese da construção*. Inovação Vol.4 nº2-3, Lisboa: I.I.E.
- MADEIRA, Ana Isabel (1995). *A importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projecto Educativo de Escola*. INOVAÇÃO 8, Lisboa: I.I.E.
- MARQUES, Ramiro (1999). *A Educação para os Valores Morais no Ensino Básico – O currículo implícito e explícito*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Ramiro (1990). *A Escola Cultural*. Horizonte decisivo da Reforma Educativa Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1997). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Biblioteca do Educador, Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, Ramiro (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Biblioteca do Educador, Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, Ramiro (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Aula Prática, Lisboa: Plátano Editores.
- MARQUES, Ramiro (2000). *O livro das Virtudes de sempre*. Colecção em Foco, Porto: ASA Editores
- MARQUES, Ramiro (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Colecção Perspectivas Actuais, Porto: ASA Editores.
- MARQUES, Ramiro (2000). *Saber Educar Guia do Educador*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, Alberto (2000). *Direito à Cidadania*. Lisboa: D. Quixote.
- MARTINS, Guilherme d'Óliveira (1998). *Educação ou Barbárie*. Lisboa: Gradiva.

- MIALARET, Gaston (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: D. Quixote.
- MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- NÓVOA, António, (Org.) (1999). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- OLIVEIRA, J. H. Barros de (1997). *Filosofia Psicanálise Educação*. Coimbra: Editora Almedina.
- PACHECO, José (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.
- PAIS, José Machado (Organização de) (1998). *Geração e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, S.E.J.
- PATRÍCIO, Manuel, (Organização de) (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Col. Mundo de saberes, Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel, (Organização de) (1990). *Educação Pluridimensional e Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel F. (Org. de) (1997). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Col. Mundo de saberes, Porto: Porto Editora.
- PEDRO, Ana Paula (1997). *Educação e Valores O caso Português numa perspectiva comparada*. -Dissertação de Doutoramento-, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEDRA, José Alberto (1997) *Currículo, Conhecimento e suas Representações*. Brasil : Papyrus Editora.
- PINTO, Conceição Alves, (1995), *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- PINTO, M^a da Graça Duarte Cardoso (1997). *Relação e Comunicação na Escola*. (Dissertação de Mestrado), Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- PIRES, Eurico Lemos (1999). *Apresentação e Comentários à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: ASA.
- POURTOIS, Jean -Pierre (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- POSTIC, Marcel (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Editora Almedina

- PRAIA, Maria (1999). *Educação para a cidadania. Teoria e práticas*. Cadernos Correio Pedagógico, Porto: Edições ASA.
- QUIVY, Raymond Luc Van Campenhoudt (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBOUL, Olivier (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- REGO, Teresa Cristina (1999). *Vigotsky Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Lisboa: Editora Vozes.
- RICOEUR, Paul, (1997). *A Crítica e a Convicção*. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Lisboa: Edições 70.
- ROCHA, Alberto Paiva da (1996). *Projecto Educativo de Escola. Administração Participada e Inovadora* Porto: Edições ASA.
- ROCHA, Filipe (1994). *Educar em Valores*. Estante Editora
- ROGERS, Carl R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROSNAY, Joel de (1997). *O Macroscópio. Para uma visão global* Lisboa: Arcádia Editora.
- SANTIAGO, Rui (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANCHES, M^a de Fátima (1995). A Autonomia dos Professores como Valor Profissional *Revista de Educação*. Vol. V, n^o1,Jun, Lisboa: I.I.E.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1995). *Pela Mão de Alice O social e o político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- SAVATER, Fernando (1997). *O valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SÊCO, João (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: I I E.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA
- SOUSA, Maria Augusta Dores (1996). *Projecto Educativo Sua influência e Projecção na Dinâmica Global da Escola*. Tese de Mestrado, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- STOER Stephen R. e Cortesão, Luísa (1999). *Levantando a Pedra*. Biblioteca Das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento
- SUCHODOLSKI, Bogdan, (1992). *A Pedagogia e as Grandes Correntes filosóficas*. Biblioteca do Educador, Lisboa: Livros Horizonte.
- TAVARES, José (1994). *Para intervir em Educação*. CIDINE Porto: Porto Editora.
- TAVARES, José (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve*. Relações Interpessoais, Porto: Porto Editora.
- TEDESCO, Juam Carlos (1999). *O Novo Pacto Educativo*. V.N. Gaia: Ed. Fundação Manuel Leão.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGRAW-HILL Editora.
- TOMÉ, Alice (1998). Situations et Perspectives. *Education au Portugal et en France*. Paris : Edition L'Harmattan.
- TOMÉ, Alice (1998). Vivências e Saberes em Educação. Ordem Social: O milagre do Porvir. *Anais Universitários, Série Ciências Sociais e Humanas*, nº 9, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- TOMÉ, Alice ; Carreira, Teresa (2001). Portugal: Education et Culture, une Approche Historique. *Cahiers d'Europe, Cultures-Société-Politiques*, nº3, ; Paris : Ed. du Félin.
- TOMÉ, Alice (2001). *Sociologia da Educação. Escola et Mores*. Prefácio de Teresa Carreira, Col. Educação e Ciências da Educação, Lisboa: Editorial Minerva.
- Tomé, Nuno; Rafael e Carreira; Filipe Alexandre (2000). O Trilho da Futura Cidadania plena e o Direito à Educação. *Educação Indivíduo Sociedade*, nº1, Revista de Ciências da Educação, Faro: Universidade do Algarve.
- Tomé, Nuno Rafael (2001). A Honra de ser Professor. *Educação Indivíduo Sociedade nº2*, Revista de Ciências da Educação, Faro: Universidade do Algarve.
- Torres, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar*. Editora Celta.
- Thurler, Mónica Gather e Philippe Perrenoud (1994). *A Escola e a Mudança Escolar*. Instituto Piaget.
- Tourraine Alain (1999). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigo-Santos, Florbela (1996). Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário Satisfação, descontentamento e desgaste profissional, Ciências da

Educação , IIE.

Trillo, Felipe (coord.) (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (1996). *Educação, um Tesouro a descobrir*. Porto: Editorial ASA.

UNESCO (1980). *O Educador e a Abordagem Sistémica* Lisboa: Editorial Estampa.

Valadier,Paul (1997). *A Anarquia dos Valores*. Lisboa: Instituto Piaget.

Valente, Bartolomeu , (1997). *Educar pelo porvir*. Lisboa: Livros Horizonte.

Valente, Bartolomeu, (1988). *Por uma Escola-Projecto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Valente, Maria Odete et alii (1988). *Teacher Training and values Education*. Association for Teacher Education in Europe Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa

Valente, M. Odete (1995). *A Educação, os Valores e a Formação de Professores* *Revista de Educação*, Vol. V, nº1,Jun 1995, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

Vasconcelos, Fernando Nuno (1999). *Projecto Educativo Teoria e Prática nas Escolas*. Texto Editora.

ANEXOS

ANEXO à Página 99 (Capítulo IV) Questão –2- da 1ª Fase :

6. - Correlação de Pearson com o total das escalas a que pertencem

A. Qui Quadrado - Frequências

Chi-Square Test - Frequências

Quest. 2.1			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	17	24	-23
3	17	24	2
4	24	24	16
5	38	24	5
Total	96		

Quest. 2.2.1			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	1	24	-7
3	26	24	-7
4	40	24	0
5	29	24	14
Total	96		

Quest. 2.2.2			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	23	32	-9
4	43	32	11
5	30	32	-2
Total	96		

Quest. 2.3			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	4	24	-20
4	43	24	19
5	48	24	24
Total	96		

Quest. 2.4			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	1	24	-23
3	12	24	-12
4	44	24	20
5	39	24	15
Total	96		

Quest. 2.5			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	2	24	-22
3	45	24	21
4	34	24	10
5	15	24	-9
Total	96		

Quest. 2.6			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
1	14	19,2	-5,2
2	20	19,2	.8
3	57	19,2	37,8
4	3	19,2	-16,2
5	2	19,2	-17,2
Total	96		

Quest. 2.7			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	38	24	14
3	55	24	31
4	2	24	22
5	1	24	23
Total	96		

Quest. 2.8			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	21	24	-3
3	9	24	-15
4	45	24	21
5	21	24	3
Total	96		

Quest. 2.9			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	1	24	-23
3	21	24	-3
4	34	24	10
5	40	24	16
Total	96		

	Quest. 2.1	Quest. 2.2.1	Quest. 2.2.2	Quest. 2.3	Quest. 2.4	Quest. 2.5	Quest. 2.6	Quest. 2.7	Quest. 2.8	Quest. 2.9
Qui Quad.	33.917	12.250	6.438	77.750	54.083	46.083	104.937	90.417	28.50	37.250
df	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3
Asymp. Sig.	.000	.000	.007	.040	.000	.000	.000	.000	.000	.000

- a 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24.0.
- b 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 32.0.
- c 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19.2.

B. T-Test

T-Test

Estadística Descritiva	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Quest. 2.1	96	4,01	,79	2	5
Quest. 2.2.1	96	3,86	1,13	2	5
Quest. 2.2.2	96	4,07	,74	3	5
Quest. 2.3	96	4,44	,63	2	5
Quest. 2.4	96	4,26	,71	2	5
Quest. 2.5	96	3,65	,77	2	5
Quest. 2.6	96	2,57	,86	1	5
Quest. 2.7	96	2,65	,58	2	5
Quest. 2.8	96	3,69	1,05	2	5
Quest. 2.9	96	4,18	,81	2	5

One-Sample Statistics				
	N	Média	Desvio Padrão	Std. Error Mean
Quest.2.1	96	4.01	.79	8.04E-02
Quest.2.2.1	96	3.86	1.13	.12
Quest. 2.2.2	96	4.07	.74	7.59E-02
Quest.2.3	96	4.44	.63	6.42E-02
Quest.2.4	96	4.26	.71	7.29E-02
Quest.2.5	96	3.65	.77	7.83E-02
Quest.2.6	96	2.57	.86	8.73E-02
Quest.2.7	96	2.65	.58	5.92E-02
Quest.2.8	96	3.69	1.05	.11
Quest.2.9	96	4.18	.81	8.24E-02

One-Sample Test						
Valor do Teste = 3						
	Tv = 3 l	Df	Grau. Signif.	Mean Diff.	95% CInt. Dif. Lower	Upper
Quest.2.1	12.563	95	.000	1.01	.85	1.17
Quest.2.2.1	7.499	95	.000	.86	.64	1.09
Quest. 2.2.2	14.143	95	.000	1.07	.92	1.22
Quest.2.3	22.380	95	.000	1.44	1.31	1.57
Quest.2.4	17.286	95	.000	1.26	1.12	1.41
Quest.2.5	8.245	95	.000	.65	.49	.80
Quest.2.6	-4.893	95	.000	-.43	-.60	-.25
Quest.2.7	-5.983	95	.000	-.35	-.47	-.24
Quest.2.8	6.419	95	.000	.69	.47	.90
Quest.2.9	14.277	95	.000	1.18	1.08	1.34

C. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Kolmogorov-Smirnov Test

ITENS		2.1	2.2.1	2.2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9
N		96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
Uniform Parameters	Minimum	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Most Extreme Differences	Absolute	.385	.396	.313	.615	.531	.313	.448	.635	.354	.438
	Positive	.031	.177	.240	.010	.010	.177	.448	.635	.219	.010
	Negative	-.385	-.396	-.313	-.615	-.531	-.313	-.146	-.010	-.354	-.438
Kolmogorov-Smirnov Z		3.776	3.878	3.062	6.022	5.205	3.062	4.389	6.226	3.470	4.287
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

A distribuição dos testes é uniforme

QUESTÃO 4

A CHI-SQUARE TEST - FREQUÊNCIAS

chi-square test - frequências

Quest. 4.1			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	34	32	2.0
4	22	32	-10
5	40	32	8
Total	96		
Quest. 4.3			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	16	32	-16
4	31	32	-1
5	49	32	17
Total	96		
Quest. 4.5			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	2	24	-22
3	33	24	9
4	18	24	-6
5	43	24	19
Total	96		

Quest. 4.2			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	4	32	-28
4	61	32	29
5	31	32	-1
Total	96		
Quest. 4.4			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	2	32	-30
4	46	32	14
5	48	32	16
Total	96		
Quest. 4.6			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	37	32	5
4	21	32	-11
5	38	32	6
Total	96		

Quest. 4.7			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
1	2	24	-22
3	11	24	-13
4	46	24	22
5	37	24	13
Total	96		
Quest. 4.9			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
3	36	32	4
4	28	32	-4
5	32	32	.0
Total	96		

Quest. 4.8			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	5	24	-19
3	2	24	-22
4	53	24	29
5	36	24	12
Total	96		
Quest. 4.10			
Graus	N Observado	N Esperado	Residual
2	2	24	-22
3	32	24	8
4	31	24	7
5	31	24	7
Total	96		

	Quest.4. 1	Quest.4. 2	Quest.4. 3	Quest.4. 4	Quest.4. 5	Quest.4. 6	Quest.4. 7	Quest.4. 8	Quest.4. 9	Quest.4. 10
Chi-Square	5.250	50.813	17.063	42.250	40.083	5.688	54.417	76.250	1.000	26.917
df	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3
Asymp. Sig.	.000	.072	.000	.000	.000	0.58	.000	.000	.607	.000

- a 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24.0.
- b 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 32.0.
- c 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19.2.

B. T-Test

Quadro 40 T-Test

Descriptive Statistics	N	Média	Desvio Padrão	Minimum	Maximum
Quest. 4.1	96	4,06	.88	3	5
Quest. 4.2	96	4,28	.54	3	5
Quest. 4.3	96	4,34	.75	3	5
Quest. 4.4	96	4,48	.54	3	5
Quest. 4.5	96	4,06	.94	2	5
Quest. 4.6	96	4,01	.89	3	5
Quest. 4.7	96	4,21	.81	1	5
Quest. 4.8	96	4,25	.74	2	5
Quest. 4.9	96	3,96	.85	3	5
Quest. 4.10	96	3,95	.86	2	5

One-Sample Statistics				
	N	Média	Desvio Padrão	Std. Error Mean
Quest.4.1	96	4.06	.88	8.98.E-02
Quest.4.2	96	4.28	.54	5.48 ^E -02
Quest.4.3	96	4.34	.75	7.67 ^E -02
Quest.4.4	96	4.48	.54	5.54 ^E -02
Quest.4.5	96	4.06	.94	9.58 ^E -02
Quest.4.6	96	4.01	.89	9.07 ^E -02
Quest.4.7	96	4.21	.81	8.23 ^E -02
Quest.4.8	96	4.25	.74	7.55 ^E -02
Quest.4.9	96	3.96	.85	8.62 ^E -02
Quest.4.10	96	3.95	.86	8.81E=-2

One-Sample Test						
Test Value = 3						
	Tv = 3 t	Df	Grau.Signif.	Mean Diff.	95%Clnt.Dif.Lower	Upper
Quest.4.1	11.825	95	.000	1.06	.88	1.24
Quest.4.2	23.373	95	.000	1.28	1.17	1.39
Quest.4.3	17.519	95	.000	1.34	1.19	1.50
Quest.4.4	26.715	95	.000	1.48	1.37	1.59
Quest.4.5	11.096	95	.000	1.06	.87	1.25
Quest.4.6	11.143	95	.000	1.01	.83	1.19
Quest.4.7	14.675	95	.000	1.21	1.04	1.37
Quest.4.8	16.554	95	.000	1.25	1.10	1.40
Quest.4.9	11.112	95	.000	.96	.79	1.13
Quest.4.10	10.763	95	.000	.95	.77	1.12

C. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Quadro 40 Kolmogorov-Smirnov Test

		.4.1	4.2	.4.3	4.4	.4.5	.4.6	.4.7	.4.8	.4.9	.4.10
	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
Parâmetros de Unif.	Mínimo	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2
	Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Maiores Diferenças	Absoluto	.417	.458	.510	.500	.448	.396	.615	.594	.375	.323
	Positivo	.354	.177	.167	.021	.031	.385	.021	.052	.375	.021
	Negativo	.417	-.458	-.510	-.500	-.448	-.396	-.615	-.594	-.333	-.323
Kolmogorov-Smirnov Z		4.082	4.491	5.001	4.899	4.389	3.878	6.022	5.818	3.674	3.164
Grau de Signif		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

A distribuição dos testes é uniforme

ANEXO à página 127(Capítulo V):

6. - Correlação de Pearson com o total das escalas a que pertencem

6.1 DA 3ª Escala

Correlação de Pearson c/ Total da Escala das Áreas de empenhamento do professor na escola

ITEM	Q. 3.1	Q. 3.2	Q. 3.3	Q. 3.4	Q. 3.5	Q. 3.6	Q. 3.7	Q. 3.8	Q. 3.9
TOTAL	,449**	,619**	,662**	,569**	,490**	,362**	,553**	,542**	,601**

6.2 DA 5ª ESCALA

Correlação de Pearson c/ Total da Escala Grau de satisfação face ao clima de escola

ITEM	Q.5. 1	Q.5. 2	Q.5. 3	Q.5. 4	Q.5. 5	Q.5. 6	Q.5. 7	Q.7. 8	Q.5. 9	Q.5. 10	Q.5. 11	Q.5. 12	Q.5. 13
TOTAL	,532**	,653**	,669**	,639**	,529**	,615**	,562**	,616**	,442**	,558**	,563**	,559**	,626**

6.3 DA 6ª ESCALA

Correlação de Pearson c/ Total da Escala Importância atribuída na Escola ao PEE

ITEM	Q.6.1	Q.6.2	Q.6.3	Q.6.4	Q.6.5	Q.6.6	Q.6.7	Q.6.8
TOTAL	,713**	,674**	,652**	,597**	,339**	,521**	,663**	,651**

6.4 DA 7ª ESCALA

Correlação de Pearson c/ Total da Escala Importância atribuída ao PEE pelo Professor

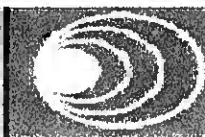
ITEM	Q.7.1	Q.7.2	Q.7.3	Q.7.4	Q.7.5	Q.7.6	Q.7.7
TOTAL	,594**	,648**	,467**	,682**	,640**	,695**	,748**

6.5 DA 10ª ESCALA

Correlação de Pearson c/ Total da Escala Alterações no Clima de Escola devidas à implementação do PEE

ITEM	Q. 10.1	Q.10. 2	Q.10. 3	Q.10. 4	Q.10. 5	Q.10. 6	Q.10. 7	Q.10. 8	Q.10. 9	Q.10. 10	Q.10. 11	Q.10. 12	Q.10. 13
TOTAL	,750*	,833*	,739*	,757*	,634*	,619*	,818*	,694*	,645*	,5643**	,725*	,737*	,749

**Universidade
do Algarve**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



Mestrado em Ciências da Educação: *Especialidade em Observação e Análise da
Relação Educativa*

O presente Questionário destina-se a verificar em que medida a participação dos professores na implementação dos *Projectos Educativos* de escola é um estímulo para a Relação Educativa

Considerando que não existem respostas certas ou erradas, seja sincero e espontâneo em todas elas. Os dados recolhidos serão do conhecimento exclusivo do autor deste trabalho, estando assegurada a confidencialidade.

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Responda às questões que se seguem, de acordo com a sua situação.

1. IDADE : _____ ANOS

2. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Licenciatura	
Outra.	

Qual? _____

3. CATEGORIA PROFISSIONAL

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	
Outra.	

Qual _____

4. ANOS DE SERVIÇO: _____ ANOS

PARTICIPAÇÃO E PROJECTO EDUCATIVO

1. CARGOS QUE DESEMPENHA NESTA ESCOLA:

- Director de Turma
- Delegado de grupo
- Outro. Qual _____

2. CARGOS QUE GOSTARIA DE DESEMPENHAR AO LONGO DA SUA CARREIRA:

- | | Curto prazo | Médio prazo |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Director de Turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Delegado de grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Coordenador de D.T. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Membro do C. Pedagógico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Membro Órgão de Gestão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro. Qual _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. EM RELAÇÃO À SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR, QUAL/QUAIS A(S) ÁREA(S) EM QUE MAIS SE EMPENHA?

(Marque com X conforme se trate: 5- sempre 4- muitas vezes 3- às vezes, 2- raramente, 1- nunca)

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Actividades culturais, recreativas, desportivas, clubes | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Conselho de Turma | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Conselho de Grupo, Subgrupo ou Disciplina | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Apoio ao Conselho Pedagógico | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Contactos no âmbito da D.T. | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 6. Aulas e trabalhos lectivos | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 7. Visitas de estudo | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 8. Partilha de materiais e experiências pedagógicas com os colegas | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 9. Colaboração com o órgão de gestão | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |

4. DOS SETE PONTOS SEGUINTEs, ESCOLHA 3 QUE NA SUA OPINIÃO CONTRIBUÍRIAM PARA AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA VIDA DA ESCOLA

(ordene-os segundo a sua importância 1. mais importante 2. importante, 3. menos importante)

1. Uma Gestão que tomasse mais iniciativas e motivasse os professores.
2. Uma maior permanência diária dos docentes na escola
3. Menor mobilidade do corpo docente
4. Maior autonomia/poder do órgão de gestão
5. Descentralização da administração do ensino
6. Maior controle do desempenho da actividade docente
7. Motivação e valorização da carreira docente

5. ASSINALE COM UMA CRUZ O GRAU DE SATISFAÇÃO FACE AOS SEGUINTEs ASPECTOS NA SUA ESCOLA (entre 5- muito satisfeito 1-muito insatisfeito)

- 1) Intervenção do órgão de gestão face a problemas disciplinares. 5 4 3 2 1
 - 2) Relacionamento entre professores 5 4 3 2 1
 - 3) Relacionamento dos professores com o pessoal não docente 5 4 3 2 1
 - 4) Relacionamento dos professores com o órgão de gestão 5 4 3 2 1
 - 5) Relacionamento com os pais dos alunos 5 4 3 2 1
 - 6) Relacionamento do pessoal não docente com os professores 5 4 3 2 1
 - 7) Equipamento disponível 5 4 3 2 1
 - 8) Ambiente na sala de professores 5 4 3 2 1
 - 9) Horário de trabalho 5 4 3 2 1
 - 10) Cumprimento do Regulamento Interno 5 4 3 2 1
 - 11) Relacionamento dos professores com os alunos 5 4 3 2 1
 - 12) Relacionamento do pessoal não docente com os alunos 5 4 3 2 1
 - 13) Promoção ou incentivo à formação contínua de professores 5 4 3 2 1
-

6. CONHECE O PROJECTO EDUCATIVO DA SUA ESCOLA?

SIM NÃO

6. 1. PARTICIPOU NA ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DA SUA ESCOLA?

SIM NÃO

6. 2. SE RESPONDEU SIM INDIQUE DE QUE FORMA O FEZ.

(assinale uma e uma só das situações que mais se aproxima da sua actuação)

- 1) Fez parte do grupo de trabalho responsável pela concepção do Projecto educativo
- 2) O Delegado de Grupo é que tratou disso
- 3) Participou na implementação e/ou na sua discussão
- 4) Não teve qualquer participação, porque considera isso uma perda de tempo
- 5) Não colaborou porque tem uma concepção diferente de projecto educativo.

7. ASSINALE COM UMA CRUZ O GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE TEM, PARA SI, O PROJECTO EDUCATIVO.

(entre 5- muito importante 1-nada importante)

- 1) É um projecto que articula as actividades e projectos anuais da escola 5 4 3 2 1
- 2) É um documento que aponta um determinado futuro para a escola 5 4 3 2 1
- 3) É um documento exigido pela legislação e pela administração 5 4 3 2 1
- 4) É uma actividade de planeamento plurianual da escola 5 4 3 2 1
- 5) É um instrumento de reforço da autonomia da escola 5 4 3 2 1
- 6) É a expressão da relação escola-comunidade educativa 5 4 3 2 1
- 7) É um instrumento indispensável para a gestão da escola 5 4 3 2 1

8. DOS FACTORES SEGUINTEs, ORDENE OS 4, DOS QUAIS, EM SUA OPINIÃO, MAIS DEPENDE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO:.

(1 = depende mais e 4= depende menos)

- 1. da metodologia que acompanha a sua construção
- 2. da concepção que os professores têm do que é um projecto educativo.
- 3. da importância que os professores dão à reforma educativa.
- 4. da concepção que os professores têm do que é a autonomia.
- 6. da formação contínua dos professores.
- 7. da organização da própria escola
- 8. do clima relacional da escola .
- 9. da experiência em trabalho interdisciplinar
- 10. do auto-conceito do professor .
- 11. do carácter obrigatório da construção do projecto educativo.

9. NAS SEGUINTEs SITUAÇÕES, DIGA-NOS QUAL A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA, NA SUA ESCOLA, AO PROJECTO EDUCATIVO, ,

(Marque com X conforme se trate: 5- muita importância e 1- nenhuma importância)

- 1)Na reunião geral de professores, orientada pelo órgão de direcção da Escola, no início do ano. 5 4 3 2 1
- 2) Nas acções de formação propostas pela Secção de Formação do Conselho Pedagógico. 5 4 3 2 1
- 3) Na Planificação das actividades pelo Grupo disciplinar 5 4 3 2 1
- 4) Nos Projectos e Programas a que a escola concorre por iniciativa directa do órgão de gestão. 5 4 3 2 1
- 5) Nas decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico em relação à aprovação do tema da área escola. 5 4 3 2 1
- 6) Em reunião de grupo para avaliação do Plano Anual de Actividades 5 4 3 2 1
- 7) Nas reuniões com o Coordenador dos D. Turma 5 4 3 2 1
- 8) Nas propostas do Órgão de Gestão à comunidade 5 4 3 2 1

10. DEPOIS DE TER SIDO IMPLEMENTADO O PROJECTO EDUCATIVO NA SUA ESCOLA, CONSIDERA TEREM HAVIDO ALTERAÇÕES POSITIVAS A NÍVEL DE:

(Marque com X conforme se trate: 5- muitas 4-algumas 3-poucas 2- muito poucas 1- nenhuma)

- | | | | | | | | | | | |
|---|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Relacionamento entre os docentes | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Relação professor/aluno e vice versa | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Formação contínua | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Motivação para o trabalho em equipa | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Espaços físicos da escola | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 6. Funcionamento da biblioteca | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 7. Relação entre pessoal docente/funcionários e Vice-versa | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 8. Relações entre os alunos | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 9. Práticas lectivas | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 10. Articulação entre o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 11. Participação/Implicação das famílias e autarquias na vida da escola | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 12. Estilo de liderança do Órgão de Gestão | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |
| 13. Sucesso educativo dos alunos | 5 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> |

Junho de 2002

Esmeralda Lopes Alves

P.Q.N.D. da Escola Secundária de Silves

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Ciências da Educação: *Especialidade em Observação e Análise da Relação Educativa*

O presente Questionário destina-se à validação de um Modelo de Análise, no âmbito da *Relação Educativa*. Considerando que não existem respostas certas ou erradas, seja sincero e espontâneo em todas elas. Os dados recolhidos serão do conhecimento exclusivo do autor deste trabalho, estando assegurada a sua confidencialidade.

BLOCO A

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Responda às questões que se seguem, de acordo com a sua situação.

1. Sexo

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

2. Idade : _____ anos

3. Habilitações académicas

Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

4. Categoria profissional

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	<input type="checkbox"/>
Outra.	<input type="checkbox"/>

Qual _____

5. Anos de serviço: _____ anos

6. Nível de ensino : _____

1. Para si, ser professor é

2. Indique o seu grau de concordância, face às seguintes afirmações, colocando uma cruz (x) numa escala de 1 a 5

(1 - discordo completamente 5 - concordo plenamente):

- 2.1 A forma como os professores participam na construção do Projecto Educativo reflecte-se no Clima da Escola. 5 4 3 2 1
- 2.2 Um professor que se empenha na construção do Projecto Educativo apresenta um perfil de inovação:
- a nível da prática lectiva ----- 5 4 3 2 1
- a nível de intervenção na escola ----- 5 4 3 2 1
- 2.3 O empenho dos professores na vida da Escola reflecte a consciência que cada um tem do que é «Ser Professor». 5 4 3 2 1
- 2.4 A implementação do Projecto Educativo é tão ou mais importante do que a sua construção. 5 4 3 2 1
- 2.5 O Clima de uma Escola é beneficiado pela existência de um Projecto Educativo 5 4 3 2 1
- 2.6 Toda a comunidade Educativa da sua escola conhece o Projecto Educativo 5 4 3 2 1
- 2.7 A grande maioria dos Professores reconhece as potencialidades do Projecto Educativo 5 4 3 2 1
- 2.8 Uma escola só tem autonomia se construir um Projecto Educativo 5 4 3 2 1
- 2.9 O Projecto Educativo enriquece a relação educativa numa escola 5 4 3 2 1

3. Indique alguns factores que possam levar os professores a participar mais na :

➤ construção do Projecto Educativo

➤ implementação do Projecto Educativo

4. A qualidade da relação educativa é beneficiada se a filosofia do Projecto Educativo de Escola tiver em conta os seguintes aspectos:

Indique o seu grau de concordância, com cada um deles, colocando uma cruz (x) numa escala de 1 a 5

(1 - discordo completamente a 5 - concordo plenamente):

- | | |
|--|--|
| 4.1 Promoção da participação da comunidade educativa | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.2 Mudança de atitudes/comportamentos | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.3 Motivação dos diferentes actores da comunidade educativa | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.4 Diagnóstico de áreas de intervenção prioritária na escola | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.5 Definição de estratégias de actuação potenciadoras dos recursos existentes | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.6 Articulação do plano anual da escola com o plano curricular | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.7 Dinamização da escola em interacção com a comunidade | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.8 Promoção de um clima de solidariedade e entre-ajuda | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.9 Opção por um discurso positivo e de auto-estima | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |
| 4.10 Desenvolvimento do conceito de cidadania nos jovens | 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> |

7. O que é, para si, a relação educativa?

Obrigada pela sua colaboração
Abril 2001

Esmeralda Lopes Alves - PQND - 8ªA - E. S. Silves

