



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional

Clima de Escola, Participação e Identidade

- Um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física -



Inês Marisa Rocha Taipina da Silva Martins

Coimbra, 2010



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional

Clima de Escola, Participação e Identidade

- Um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física -

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Prof. Dr.^a Armanda Pinto da Mota Matos e a co-orientação do Prof. Dr. António Gomes Ferreira.

Inês Marisa Rocha Taipina da Silva Martins

Coimbra, 2010

AGRADECIMENTOS

Se é verdade que muitas das nossas realizações as construímos sozinhos, não é menos verdade que as mais importantes devem ser feitas em conjunto, já que o sabor da partilha é diferente, porventura mais doce e perfumado. Quero expressar a mais profunda gratidão a todas as pessoas que, para mim, foram estrelas a indicarem-me o caminho até ao cimo da montanha. A todos os que contribuíram para que lá chegasse, o meu mais sentido de agradecimento.

À Profa. Doutora Armanda Matos, pelo muito que me ensinou, pelas orientações oportunas, pela ajuda preciosa e preocupação demonstrada ao longo desta realização.

Ao Prof. Doutor António Gomes Ferreira, pela orientação científica e interesse pelo estudo.

À Mónica Cortesão, pela partilha, amizade, colaboração, incentivo e motivação.

Aos meus colegas de Educação Física da Escola Básica 2, 3/secundário Dr. Daniel de Matos, pela colaboração, apoio moral e disponibilidade, pois sem a vossa ajuda o caminho a percorrer seria mais sinuoso.

Aos estabelecimentos de ensino dos Concelhos de Cantanhede, de Castelo Branco, de Proença-a-Nova e de Vila Nova de Poiares, que permitiram a realização deste estudo no seio da sua população escolar.

Aos professores de Educação Física e das restantes disciplinas das escolas acima referidas, pela disponibilidade para participarem neste estudo, constituindo-se como a essência fulcral para a sua consecução.

À Tila Colaço, à Sara Pratas, à Paula Santos, à Elza Dias, à Susana Gonçalves e à Mónica Gomes, por todo o apoio, motivação e amizade, sempre presentes ao longo de todo o curso. É bom sabermos que quando precisamos de uma amiga, a temos ao nosso lado.

Ao “Nélito” e “Nélita”, pelo carinho, apoio e amizade que sempre me dão.

Aos meus “manos”, pelo muito que fazem por mim.

Ao meu pai e à minha mãe, por olharem sempre por mim. Obrigado por tudo que me deram e continuam a dar.

A ti meu querido “Pipoca”, porque és a estrela mais brilhante da minha vida. Obrigada por todo o apoio que sempre me deste!

A todos, muito obrigada.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
-------------------	----------

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – A Organização Escolar e a Participação dos Professores	13
--	-----------

1. A Escola como Organização	15
2. A Escola Hoje – uma organização em tempos de mudança	19
3. A Participação na Organização Escolar	23
3.1. O conceito de Participação	25
3.2. Participação e Democracia	26
3.3. Os âmbitos da Participação	29
3.4. Modelos de Participação na Escola	31
3.5. Participação dos Professores	35

Capítulo 2 – Clima de Escola	39
-------------------------------------	-----------

1. Clima Organizacional	41
1.1. O conceito de Clima Organizacional	41
1.2. Causas do Clima Organizacional	46
1.3. Dimensões e categorias do Clima Organizacional	47
1.4. Os efeitos do Clima Organizacional	52
2. As interações na Organização Escolar	55
2.1. Percepção acerca dos Alunos	57
2.2. Percepção acerca da relação entre Professores	60
2.3. Percepção acerca do Órgão de Gestão	64
2.4. Percepção acerca das relações com a Comunidade	69

Capítulo 3 – Identidade Profissional e Representação Socioprofissional dos Professores de Educação Física	73
--	-----------

1. A evolução histórica da Educação Física e da Formação de Professores de Educação Física em Portugal	75
1.1. Período até 1940	76
Antes da 1ª República	77

Durante a 1ª República	78
Durante o Estado Novo	81
1.2. De 1940 a 1974	83
1.3. Após 1974	86
1.3.1. Até à década de 90	86
1.3.2. A situação actual	88
2. Identidade Profissional Docente	90
2.1. Identidade Profissional do professor de Educação Física	92
2.1.1. O Estatuto Social do professor de Educação Física	97
3. A Educação Física Escolar	99
4. Papéis e funções do Professor	103
4.1. O professor de Educação Física	106
4.1.1. A interacção professor de Educação Física/aluno	110

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

115

1. Introdução	117
Capítulo 4 – Concepção e Planeamento da Investigação	121
1. Objectivos, Problema e Questões da Investigação	123
2. Natureza do Estudo	125
3. Variáveis e Hipóteses	126
4. Instrumentos utilizados na pesquisa	129
Capítulo 5 – Estudo Piloto	133
1. Introdução	135
2. Caracterização da amostra	136
3. Instrumentos da recolha de dados	141
4. Procedimentos	144
5. Apresentação e análise dos resultados	145
5.1. Questionário CEPP	145
5.2. Questionário ISPEF	151
Capítulo 6 – Estudo Definitivo	155
1. Introdução	157
2. Caracterização da amostra	158

3. Instrumentos da recolha de dados	168
3.1. Análise da Consistência Interna	170
3.1.1. Questionário CEPP	170
3.1.2. Questionário ISPEF	176
4. Procedimentos	179
5. Apresentação e análise dos resultados	182
5.1. Estatística descritiva	182
5.1.1. Questionário CEPP	182
5.1.2. Questionário ISPEF	209
5.2. Estatística inferencial	222
6. Discussão dos resultados	239
Conclusões	259
Referências	271
1.Referências Bibliográficas	273
2. Referências Legislativas	288
Anexos	289

Índice de Quadros

Quadro 1: Características da Escola como Organização. Retirado de Elias (2008, p. 33)	18
Quadro 2: Participação na Escola, segundo Licínio Lima (1998). Retirado de Elias (2008, p. 69)	33
Quadro 3: Tipologia do Cima Organizacional, segundo Likert. Retirado de Carvalho (1992, p. 40)	49
Quadro 4: Tipologia do Clima Organizacional segundo Likert (retirado de Elias, 2008, p. 120)	50
Quadro 5: Lideranças: exemplos de formas de participação e tipos de conversação. Retirado de Simões (2005, p. 126)	67
Quadro 6: O papel do professor de Educação Física. Adaptado de Nunes (1994, p. 438)	110
Quadro 7: Distribuição dos Participantes por Idade	137
Quadro 8: Distribuição dos Participantes por Sexo	137
Quadro 9: Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas	138
Quadro 10: Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional	138
Quadro 11: Distribuição dos Participantes por Grupo Disciplinar	139
Quadro 12: Distribuição dos Participantes, Professores de Educação Física, por Instituição de Formação Inicial	139
Quadro 13: Distribuição dos Participantes, Professores de Educação Física, por Ciclo de Ensino	140
Quadro 14: Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos	140
Quadro 15: Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual	141
Quadro 16: Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca dos Alunos.	146
Quadro 17: Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca do(a) Director(a).	147
Quadro 18: Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca da relação entre os Professores da Escola.	148
Quadro 19: Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca da relação da Escola com a Comunidade.	149
Quadro 20: Consistência Interna da Escala referente ao grau de Participação dos professores na vida da Escola.	150
Quadro 21: Consistência Interna da Escala referente ao Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física.	152
Quadro 22: Distribuição dos professores por Escola.	159
Quadro 23: Distribuição dos Participantes por Idade.	161
Quadro 24: Distribuição dos Participantes por Sexo.	162
Quadro 25: Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas.	162
Quadro 26: Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional.	163

Quadro 27: Distribuição dos Participantes por Grupo Disciplinar.	164
Quadro 28: Distribuição dos Professores de Educação Física, por Instituição de Formação Inicial.	164
Quadro 29: Distribuição dos Participantes, Professores de Educação Física, por Ciclo de Ensino.	165
Quadro 30: Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos.	166
Quadro 31: Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual.	167
Quadro 32: Consistência Interna da Escala relativa às percepções dos professores acerca dos Alunos	171
Quadro 33: Consistência Interna da Escala relativa às percepções dos professores acerca do(a) Director(a)	172
Quadro 34: Consistência Interna da Escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre Professores da Escola	173
Quadro 35: Consistência Interna da Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade	174
Quadro 36: Consistência Interna da Escala relativa ao grau de participação dos professores na vida da Escola	175
Quadro 37: Consistência Interna da Escala relativa ao Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física	177
Quadro 38: Percepções dos professores acerca dos Alunos, na perspectiva dos dois grupos	183
Quadro 39: Percepções dos professores acerca do(a) Director(a), na perspectiva dos dois grupos	189
Quadro 40: Percepções dos Professores relativamente à relação entre os Professores da Escola, na perspectiva dos dois grupos	195
Quadro 41: Percepções dos professores relativamente à relação entre a Escola e a Comunidade, na perspectiva dos dois grupos	199
Quadro 42: Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargos, na perspectiva dos dois grupos	203
Quadro 43: Distribuição dos Participantes por tipo de Cargos exercidos, na perspectiva dos dois grupos	204
Quadro 44: Percepções dos Professores relativamente ao seu grau de Participação na vida da Escola, na perspectiva dos dois grupos	207
Quadro 45: Percepção dos Professores relativamente ao Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física, na perspectiva dos dois grupos	211
Quadro 46: Percepção dos Professores relativamente às representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional, na perspectiva dos dois grupos	218
Quadro 47: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes às variáveis em estudo, em função do sexo dos participantes.	223

Quadro 48: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes à percepção do Clima de Escola pelos professores, em função dos dois grupos em estudo	224
Quadro 49: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referente ao grau de Participação dos professores na vida da Escola, em função dos dois grupos em estudo	225
Quadro 50: Correlações entre as dimensões do Clima de Escola e o grau da Participação dos professores na vida Escolar, segundo o grupo de EF	226
Quadro 51: Correlações entre as dimensões do Clima de Escola e o grau de Participação dos professores na vida Escolar, segundo o grupo dos professores das restantes disciplinas	227
Quadro 52: Correlações entre o Estatuto Socioprofissional, a Participação, as dimensões de Clima de Escola e o Tempo de Serviço Total	230
Quadro 53: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes ao Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física, em função dos dois grupos em estudo	232
Quadro 54: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes ao Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física, em função do ciclo de ensino de Educação Física	233
Quadro 55: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes às representações da Educação Física e do seu profissional, em função dos dois grupos em estudo	234
Quadro 56: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes ao item 2.1 e 2.8. das representações da Educação Física e do seu profissional, para o sexo feminino.	236
Quadro 57: Resultados do <i>Teste t de Student</i> referentes ao item 2.1 e 2.8. das representações da Educação Física e do seu profissional, para o sexo masculino.	237

Índice de Figuras

Figura 1: Desafios da Educação. Retirado de Freitas e colaboradores (2003, p. 17).	21
Figura 2: Modelo para explicar a progressiva implicação dos professores na mudança. Retirado de Bolívar (2003, p. 262).	22

RESUMO

A presente investigação tem como propósito compreender, numa perspectiva comparativa, como é que os professores de Educação Física e os professores das outras áreas disciplinares percebem o Clima de Escola e o seu grau de Participação na mesma. Pretende-se, ainda, e também numa perspectiva comparativa, conhecer as percepções que os dois grupos de professores têm acerca da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

Este estudo foi realizado com uma amostra de 141 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (60 professores de Educação Física e 81 professores de outras disciplinas), que exerciam funções docentes nas sedes de Agrupamento ou nas Escolas Secundárias Públicas dos Concelhos de Cantanhede e de Castelo Branco. Assim, para consecução do estudo, optámos por uma metodologia de natureza quantitativa, não experimental e descritiva, e recorremos ao questionário, como técnica de recolha de dados. Foi construído, no âmbito desta investigação, o questionário *Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física* (ISPEF) e foi ainda utilizado e adaptado o questionário *Clima Escolar e Participação dos Professores* (CEPP).

As principais conclusões deste estudo são as seguintes:

- (1) Os professores de Educação Física e os professores das outras disciplinas têm uma percepção positiva sobre o Clima na sua Escola, pois consideram existir um bom clima relacional entre os Professores da Escola e entre esta e a Comunidade, e possuem uma percepção favorável acerca dos Alunos e do(a) Director(a).
- (2) A participação dos professores, de ambos os grupos, nos diferentes momentos e tarefas da vida da escola é considerada pelos docentes, em geral, média ou elevada.
- (3) Quanto mais positiva é a percepção dos professores de Educação Física (acerca dos alunos e das relações entre a escola e a comunidade) e dos professores das restantes disciplinas (acerca dos alunos, da relação entre professores da escola e da relação entre a escola e a comunidade), mais elevado é o seu grau de participação na escola.
- (4) Os professores de Educação Física e os professores das outras disciplinas apresentam percepções muito semelhantes acerca do Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física.

(5) Ao nível das Representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional, verificam-se diferenças de opiniões entre grupos, sendo que os professores de Educação Física tendem a não diferenciar a sua auto-imagem da dos outros colegas e disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção, Clima de Escola, Participação, Identidade Socioprofissional, Professor de Educação Física.

ABSTRACT

This research aims to understand, in a comparative perspective, how the Physical Education teachers and teachers from other disciplines perceive the School Climate and their degree of Participation in it. It is also intended, and in a comparative perspective, to know the perceptions that both groups of teachers have about the Socio-professional Identity of the Physical Education teachers.

This study was conducted with a sample of 141 teachers for the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education and Secondary Education (60 physical education teachers and 81 teachers of other subjects), who performed teaching duties at the headquarters of the school groupings or at Public Secondary Schools of the Counties of Cantanhede and Castelo Branco. So, for attainment of this study, we chose a quantitative methodology, non-experimental and descriptive, and we used questionnaires as the technique to collect data. As part of this research, we built the questionnaire *Socio-professional Identity of Physical Education Teachers* (ISPEF) and, also used and adapted, the questionnaire *School Climate and Teachers Participation* (CEPP).

The main conclusions are as follow:

(1) Physical Education teachers and teachers of other subjects have a positive perception of the climate in their school, because they feel there is a good relational climate between the School's Teachers and the Community, and have a favorable perception about Students and the Director.

(2) The participation of teachers from both groups in different moments and tasks of school life is considered by teachers in general, medium or high.

(3) The more positive the perception of physical education teachers (about the students and the relationships between the school and the community) and teachers of other subjects (about students, the relationships among faculty and the relationship between the school and the community), the higher their degree of participation in school responsibilities.

(4) The Physical Education teachers and teachers of other disciplines have very similar perceptions about the Socio-professional Status of Physical Education teachers.

(5) At the level of Representations of Physical Education and its professionals, there are differences of opinion between groups, being that the perception of Physical

Education teachers is that they do not differentiate their self-image from the teachers of other subjects, even though these have a different opinion.

KEY-WORDS: Perception, School Climate, Participation, Social-professional Identity,
Physical Education Teacher



Introdução

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, a vida social caracteriza-se por uma contínua mutabilidade e por variadas pressões, tornando o acto de educar uma tarefa quase exclusivamente reservada à escola, «esbatendo-se a fronteira da educação/socialização primária (da responsabilidade da família) face à educação/socialização secundária (da responsabilidade da escola)» (Peixoto & Oliveira, 2003, p. 7).

O papel da escola não se pode circunscrever apenas aos limites físicos desta, pois trata-se de uma organização demasiado complexa e dinâmica para se resumir em tão pouco. Efectivamente, o sistema educativo é mais amplo que o sistema escolar, logo a escola é, fundamentalmente, um sistema de acções humanas, no qual a tomada de decisões assume um papel fundamental.

Convém ter presente que, na realidade portuguesa, as escolas regem-se por uma legislação nacional comum. No entanto, e como é óbvio, as escolas apresentam características e resultados muito diferentes, bem como culturas muito diversas. Não é lógico explicar as comunidades escolares pelas suas características gerais que globalmente partilham. Embora todas tenham aspectos comuns, cada uma é diferente, pois têm a sua própria história, o seu contexto, um carácter único e pessoal e uma identidade própria num dado momento.

Tal como refere Guerra (2000), o universo de significados que a escola cria é mantido através do tempo, embora sofra importantes variações, fruto das influências externas, bem como das mudanças de mentalidade de professores e alunos.

Torna-se evidente que, hoje em dia, vivemos numa sociedade onde a globalização se torna cada vez mais presente em todas as dimensões, com inúmeras repercussões nas mais variadas vertentes da vida (pessoal, social, cultural e profissional). Perante as rápidas e profundas alterações que a sociedade moderna enfrenta, a escola e, por inerência, os professores, não podem ficar indiferentes.

De acordo com Arede (2008), constata-se que a sociedade actual questiona e desafia incessantemente os papéis atribuídos aos professores, enquanto mediadores de socialização e difusores do saber e do conhecimento, apesar destes já não serem os detentores exclusivos destes domínios

Nesta linha de ideias, ao verificarmos que a complexidade e os problemas das sociedades contemporâneas contribuem para colocar sempre num nível mais elevado as

expectativas que existem sobre a escola em geral, centradas, fundamentalmente, na construção de uma escola adjectivada pelas palavras *qualidade* e *sucesso*, torna-se pertinente compreender a dinâmica das relações que se estabelecem em contexto escolar. Segundo Costa (2010, p. 56), «a escola é uma representação social que exige interacção».

Neste contexto, as relações que se estabelecem entre os vários elementos da organização escolar, tais como os professores e os alunos, surgem como muito importantes para a construção de um clima organizacional. Tal como Teixeira (1995) afirma, não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem nos confrontarmos com a questão do clima de escola.

Na linha de pensamento de Brunet (1999), o clima refere-se às percepções que os vários autores de uma organização têm em relação às práticas existentes nessa mesma organização, que influenciam as práticas e os comportamentos dos diferentes actores que nele interagem. Segundo Teixeira (1995), o clima de uma organização é aquilo que os seus actores vêem e sentem da sua organização

Assim, para Carvalho (1992) é importante estudar o clima de escola, uma vez que é necessário conhecer melhor a vida no interior da organização escolar. Neste sentido, Costa (2010, p. 50) afirma que o estudo do clima de escola «procura, de certo modo, a qualidade educativa».

Nesta perspectiva, segundo a autora, o estudo do clima organizacional «pode contribuir para aquilo que consideramos o ideal para qualquer organização, principalmente as de cariz educativo», de modo a promover ambientes positivos, que permitam aos seus membros estarem motivados e activos «no processo complexo que é a educação» (Costa, 2010, p. 51).

Em Portugal, o clima organizacional foi estudado por vários autores (Bica, 2000; Costa, 2010; Ferreira, 2001; Pereira, 2000 e Teixeira, 1995) que procuraram compreender a sua relação com a participação docente.

De acordo com Teixeira (1995), o clima escolar pode influenciar a participação dos professores em diferentes e variados aspectos da vida da escola. Deste modo, Costa (2010, p.56) salienta que, o clima organizacional «é um conceito que pode e deve ser trabalhado dentro da organização escolar de forma a fomentar não só a qualidade geral do trabalho, como a participação dos seus intervenientes».

Assim, no sentido de encontrar caminhos que levem à resolução dos problemas do quotidiano escolar e à procura de um ensino mais qualificado, tal como já referimos, são

diversos os estudos sobre o clima escolar que têm sido realizados (Arede, 2008). Sendo o clima organizacional e a participação dos professores muito relevantes para a compreensão das interações existentes nas escolas, estes têm sido estudados segundo variadas perspectivas, pois são concepções pluridimensionais e que não se resumem a uma só teoria (Bica, 2000).

Quando nos referimos à participação dos professores na escola constatamos que estes exercem um conjunto diversificado de funções que vão desde a planificação e leccionação de aulas a funções de gestão, podendo desempenhar cargos de maior poder, como o de director ou de membro do Conselho Pedagógico, ou de gestão intermédia, como o cargo de Director de Turma (Correia, 1996). Porém, quando nos referimos, unicamente, ao professor de Educação Física, constatamos que para além destas funções enquanto professor geral, este profissional também assume cargos especificamente ligados ao desporto, tais como, Coordenador do Desporto Escolar ou professor responsável por um grupo equipa do Desporto Escolar.

No seguimento destas perspectivas e tendo em conta que vivemos numa época onde a quantidade de informação é vertiginosa, informação essa suportada pelos meios audiovisuais e pelas técnicas mais sofisticadas, facilmente se explica que ser professor, no limiar do século XXI, exija orientações para um contínuo questionamento dos saberes teórico-práticos, perante as grandes transformações nos diferentes sectores da sociedade (Cunha, 2008a, b).

Actualmente, a Educação, a Escola e a Formação de Professores requerem/implicam, de facto, um questionamento permanente. Assim, com o objectivo de dar resposta a estas temáticas, consideramos que a formação de professores inicial, a profissionalização em serviço, contínua e especializada, nos seus modelos, práticas e concepções, deverá possuir sempre essa dimensão interrogativa.

Dando seguimento às ideias acima referidas, também para Cunha (2008b) a Formação de Professores é (e será) entendida como um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social, decorrente da necessidade de enquadrar a formação e a investigação no contexto da escola de massas (democrática, heterogénea, multicultural e agora global). Neste contexto, a Educação Física não é excepção, pois esta disciplina também deve transmitir aos estudantes os valores, os hábitos e as práticas da Cultura Física, recorrendo, fundamentalmente, aos métodos práticos, que caracterizam as suas aulas, contribuindo assim para o aumento dos níveis de actividade física, os quais proporcionam estilos de vida saudáveis.

No entanto, nem sempre o reconhecimento do estatuto do professor de Educação Física tem sido devidamente valorizado, pois para alguns autores ainda prevalece a imagem de que esta é uma disciplina apenas de carácter lúdico e recreativo (Carreiro da Costa, Pestana, Carvalho & Dinis, 1994; Moreira, 2009), constatando-se a depreciação desta disciplina relativamente às disciplinas mais «cognitivas».

Deste modo, continua a ser preocupante para os professores de Educação Física que não lhe seja atribuído o devido reconhecimento das suas competências e qualificações. Para Nunes (1994), este profissional é idêntico aos professores em geral, no entanto rege-se por objectivos específicos, que possuem um carácter mais prático.

Estas evidências remetem-nos para a problemática da identidade profissional docente. Neste sentido, Lopes (2001) salienta o facto da identidade profissional docente se traduzir no tipo de relação que cada professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares. Assim sendo, à medida que vão progredindo na carreira, os professores acabam por alterar as suas interpretações e reformular as suas relações alusivas ao grupo em que estão inseridos.

Reflectindo sobre a identidade profissional, Moreira (2009) afirma que:

(...) esta não se limita a uma identidade pessoal, mas constitui antes uma entidade eminentemente colectiva, que se baseia em representações e em práticas contextualizadas, desenvolvendo-se numa relação de identificação e de diferenciação relativamente aos outros. Na articulação entre o mundo vivido do trabalho, na trajectória socioprofissional e na atitude face à formação é que se definem as diferentes configurações identitárias. (p. 155)

De acordo com Cunha (2008b), a sociedade actual questiona o papel dos professores, numa atitude de autodefesa, fugindo às suas próprias responsabilidades e imputando a outros o peso do insucesso, do abandono escolar, da desmotivação e do desajustamento do papel da escola na educação dos jovens.

Assim, é cada vez mais premente e pertinente valorizar devidamente o trabalho dos docentes, na generalidade, e em particular, o trabalho realizado pelos professores de Educação Física, tendo em conta a especificidade da disciplina que leccionam.

Sendo estas temáticas muito pertinentes na actualidade, também nos despertam bastante interesse enquanto docente de Educação Física, podendo a sua abordagem ser, para nós, uma mais valia em termos profissionais. Tendo em conta que a nossa prática profissional é em estabelecimentos de Ensino dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do

Ensino Secundário, surgem algumas questões que orientam a investigação que aqui apresentamos.

Como percebem os professores em geral o clima de escola? E a sua participação na mesma? Será que os professores de Educação Física vêem o clima organizacional e a sua participação na escola da mesma forma que os restantes professores? E como são vistos os professores de Educação Física por si próprios e pelos restantes colegas? Como é percebida a identidade socioprofissional dos professores de Educação Física e que implicações esta pode ter para a sua participação na escola e mesmo para a forma como eles vêem o clima de escola?

Foi tendo em conta estas interrogações que procurámos, com este estudo, compreender, numa perspectiva comparativa, como é que os professores de Educação Física e os professores das outras áreas disciplinares percebem o clima de escola e o seu grau de participação na mesma. Pretende-se, ainda, e também numa perspectiva comparativa, conhecer as percepções que os dois grupos de professores têm acerca da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física.

Esta investigação, de natureza quantitativa, não experimental, exploratória e descritiva, foi realizada com uma amostra de 141 professores dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário (60 professores de Educação Física e 81 professores das restantes disciplinas), que exerciam funções docentes nas sedes de Agrupamento ou nas Escolas Secundárias Públicas dos Concelhos de Cantanhede e de Castelo Branco. Assim, para consecução do estudo, recorreremos à utilização do questionário, como instrumento de recolha de dados. Para o efeito, foram utilizados o questionário *Clima Escolar e Participação dos Professores* (CEPP), que foi adaptado para ser utilizado nesta investigação, e o questionário *Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física* (ISPEF), que foi construído intencionalmente para este estudo.

Em termos estruturais, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes: a primeira corresponde ao *Enquadramento Teórico* do nosso estudo, resultante do trabalho de revisão bibliográfica e reflexão efectuadas. A segunda corresponde à descrição do *Estudo Empírico* realizado.

A Parte I (Enquadramento Teórico) está organizada em três capítulos, ao longo dos quais se procura reflectir sobre as temáticas do *Clima de Escola*, da *Participação* e da *Identidade Socioprofissional*.

No Capítulo I, começa-se por apresentar as várias formas de perspectivizar a escola como organização, tendo em consideração que esta se relaciona com todo o meio onde

está inserida e que a rodeia. Logo, Ela defronta uma variedade de desafios inerente a uma sociedade em mudança, o que lhe exige, constantemente, que seja activa, dinâmica e aberta ao meio, promovendo assim a participação de todos os elementos da comunidade educativa.

No Capítulo II, pretende-se expor um conjunto de conceitos, perspectivas e reflexões sobre o clima organizacional da escola. Tal como refere Teixeira (1995, p. 166), «não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima de escola, tal como ele é percebido pelos professores».

No Capítulo III, efectua-se uma breve análise da evolução histórica da Educação Física e da formação dos seus profissionais. Procuramos, assim, contextualizar a nova identidade da disciplina e do professor de Educação Física, reflectindo-se também sobre qual o estatuto deste profissional na sociedade actual.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o Estudo Empírico, estudo esse que, à semelhança da primeira parte, também se subdivide em três capítulos, precedidos de uma pequena introdução.

Assim, no Capítulo IV, referente à Concepção e Planeamento da Investigação, são apresentados os objectivos do estudo; é exposto o problema da investigação e as questões que desejamos ver elucidadas com a mesma; esclarece-se a natureza do estudo; consideram-se as variáveis, definindo-as e explicando a sua operacionalização, formulam-se as hipóteses; e, por último, é feita uma breve abordagem ao modo como decorreu a construção do instrumento de recolha de dados, qual a sua estrutura e composição.

No Capítulo V, fundamentamos a necessidade da realização de um estudo piloto, caracterizando a amostra utilizada neste, bem como os instrumentos de recolha de dados e expomos os procedimentos adoptados para a sua realização. Este capítulo encerra com a exposição e análise dos resultados, nomeadamente no que diz respeito à adequação dos instrumentos de recolha de dados.

No último capítulo (VI), descrevemos todo o estudo definitivo, começando por uma pequena introdução, onde relembramos o problema e os principais objectivos da investigação, seguindo-se a caracterização da amostra. É esclarecida a estrutura dos instrumentos da recolha de dados e os procedimentos da sua aplicação.

Neste capítulo, apresentam-se ainda os resultados e efectua-se a respectiva análise, numa primeira fase através da estatística descritiva e, posteriormente, através da

estatística inferencial, que nos permitiu analisar a relação entre as diferentes variáveis e testar as hipóteses formuladas. Por último, apresenta-se a discussão dos resultados e expomos algumas conclusões a que estes permitiram chegar, de modo a darmos resposta às questões colocadas nesta investigação, tendo-se o cuidado de confrontar/comparar os dados obtidos com os resultados de outras investigações realizadas neste domínio.

O trabalho termina com as Conclusões Finais, tendo em conta a articulação entre o quadro teórico da investigação, os dados recolhidos e as suas implicações.

Nas conclusões apresentadas, sugerimos ainda pistas para possíveis investigações futuras, explicando, também, alguns dos constrangimentos do nosso estudo.

Tendo em conta as nossas expectativas, esperamos que esta dissertação venha a contribuir «para que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente os professores e os alunos que nele expressam e (re)constróem quotidianamente os seus projectos» (Jesus, 1996, p. 16).



PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Organização Escolar e a Participação dos Professores



1. A Escola como Organização

É difícil encontrar uma definição de organização que seja consensual para os vários autores. A definição de Organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos na presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos que informam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes.

Relativamente à organização escola, são várias as imagens que definem as organizações escolares como uma família ou como um ecossistema, sendo estas que nos auxiliam a caracterizá-las como organizações (Elias, 2008). De acordo com Arede (2008, p. 9), «a escola, entendida como organização, deve privilegiar a liberdade e a responsabilidade dos seus membros na construção da cidadania, na solidariedade e na autonomia, como formas superiores de formação e de autoformação».

Segundo Lima (1992, p. 42) também é «difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola», uma vez que a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspectivas, pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada.

Deste modo, a dimensão organizacional da escola deve ser compreendida e analisada recorrendo aos diversos modelos.

De acordo com Arede (2008), o conceito de escola como organização, tem sido muito aplicada nos domínios da análise organizacional e da administração da educação, acompanhando a evolução das teorias das organizações ao longo do último século.

A organização escola, comparativamente a outras organizações que estruturam a sociedade, é uma das mais relevantes e importantes, pois, de alguma forma, exerce influência sobre todas as outras, tendo em conta que a nossa sociedade é, em grande parte, o resultado dessa mesma organização, dado que a escola contribui fortemente para a estruturação do pensamento de cada um de nós.

Sendo a escola uma organização, «o seu objectivo principal é o sucesso escolar e educativo dos alunos, é formar cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade em constante mudança e evolução» (Arede, 2008, p. 16).

Arede (2008) refere ainda que, ao pensar numa organização, é forçoso que se pense na sua constituição, nos seus trabalhadores e cooperantes, de modo a atingir

objectivos comuns, sendo então fundamental analisar quais os elementos de uma organização escolar, como se estabelecem as relações entre esses elementos e verificar como elas duram no tempo e se são ou não variantes. Indo ao encontro das referências de Teixeira (1995, p. 162), «uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização».

Deste modo, é imprescindível compreender, internamente, a instituição escolar. Contudo, para a compreendermos, temos que relacioná-la com todo o meio em que está inserida e que a rodeia.

A mudança de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas promoveu um aumento de professores e de alunos, assim como o surgir de novos problemas e preocupações. Teve que se alterar as práticas de ensino, pois os grupos de alunos passaram a ser diferentes: de um grupo homogêneo de crianças (com vivências semelhantes), passou a existir, na mesma sala, um grupo heterogêneo de crianças (com diferentes vivências). Esta heterogeneidade obriga o professor a assumir atitudes e posturas diferentes. Porém, nem todos os professores conseguiram enfrentar da melhor forma estas mudanças, o que levou ao aparecimento do problema do desencanto que afecta um elevado número de profissionais da docência (Esteve, 1995).

De acordo com esta perspectiva, Elias (2008, p. 51) afirma que devemos reconhecer que «o fenómeno da escola de massas, a diversidade social e cultural da população escolar e a visão emancipadora e democrática da escola, têm contribuído para o aumento da complexidade desta organização, exigindo novos desafios e soluções como resposta à multiplicidade de problemas de natureza diversa, sejam eles epistemológicos, antropológicos, sociológicos, políticos ou morais».

A escola hoje é reconhecida como uma organização, uma unidade social com identidade própria e não apenas um serviço local do Estado (Arede, 2008). Assim sendo, a escola deve ser considerada como uma organização onde coexistem relações formais e informais, entre toda a comunidade escolar.

Segundo Musgrave (1984, citado por Peres, 2000, p. 107), a organização escolar possui especificidades próprias, fruto das dinâmicas sociais e não pode ser considerada como uma entidade estática e neutra. «As particularidades da escola provêm das suas características como realidade social, como comunidade e como organização», como refere Elias (2008, p. 32).

Neste contexto, a escola deve ser considerada como uma realidade social aberta ao meio, que sintetiza influências, obrigando-se a incluir na sua actuação «o marco legal

e jurídico que a suporta, a estrutura administrativa em que se enquadra, as possibilidades que lhe proporciona o meio, os valores e atitudes que a sociedade reclama ou as características pessoais, culturais e económicas que definem as suas componentes» (Elias, 2008, p. 32).

A escola não se deve isolar, pois encontra-se imersa na sociedade, sendo nela que cumpre o seu papel e é dela que recebe influências e exigências. Logo, as “boas” escolas são aquelas que sabem avaliar uma situação no local e recorrem a determinadas estratégias de acordo com o meio envolvente. É através da análise do local que se pode transformar a organização educativa. Assim, qualquer intervenção que vise melhorar e contribuir para a eficácia da organização escolar, deve actuar na escola como um todo, tendo em conta o meio e a escola na globalidade, incluindo a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, entre outros), de modo a que essa intervenção seja eficaz.

A escola como comunidade apoia-se no enquadramento legal. Este foi conferido, em particular, pela nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, ao estabelecer o processo de *participação* da comunidade. Elias (2008, p. 32) refere que «considerar a escola como comunidade supõe a existência de diferentes pessoas com diferentes regras e necessidades, mas com interesses comuns no processo educativo que se desenrola».

Neste contexto, ao considerar a escola como organização, esta apresenta a coexistência de várias dimensões com características diversificadas, tal como podemos verificar através do Quadro 1.

Baseando-nos no estudo realizado por González (1991, citado por Fonseca, 1998), a coexistência destas várias dimensões atribui à escola uma grande importância como organização, permitindo perspectivar uma melhoria no seu funcionamento.

Através de uma análise do conteúdo da Lei de Bases do Sistema Educativo, Teixeira (1995) identifica três grandes objectivos da escola como organização: instruir, educar e intervir no meio.

É necessário ter a consciência da complexidade de uma instituição escolar. Logo, é óbvio que haja uma enorme necessidade de actualização acerca do desenvolvimento dos conhecimentos científicos, pedagógicos, organizacionais, psicológicos e jurídicos que o trabalho escolar engloba.

A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino (Gairín, 1999, citado por Guerra, 2000). A escola, como organização, pode insistir na execução das normativas externas, na aplicação das precisões legais ou (o que seria bem

mais desejável) no desenvolvimento autónomo capaz de potenciar a aprendizagem e a transformação autónoma.

Quadro 1: Características da Escola como Organização. Retirado de Elias (2008, p. 33)

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
ESTRUTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Estrutura organizativa (corresponde ao organigrama da escola): papéis, funções, unidades organizacionais, funções formais, sistema de comunicações, interacções, processo de tomada de decisões, estrutura física, etc.; ✘ Estrutura pedagógica (planos, programas, projectos de trabalho formais, etc).
RELACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de comunicação formais; • Relações interpessoais; • Relações de comunicação informais; • Relações e dinâmicas micropolíticas.
VALORATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores individuais; ✓ Valores organizacionais (confiança, cooperação, respeito e dignidade, individualismo e expressão de pontos de vista e sentimentos); ✓ Valores explícitos (propósitos e objectivos escolares fortemente declarados); ✓ Valores implícitos (não declarados).
CONTEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Contexto geral (rede de relações sociais, políticas, económicas e culturais de um certo momento); ✘ Contexto específico (inclui os indivíduos e organizações com quem a escola mantém relações).
PROCESSUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de tomada de decisão, estabelecimento de metas organizativas, planificação, coordenação, direcção, avaliação, etc.
CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura organizativa (conjunto de crenças, normas implícitas, sentimentos)

Os níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizacional e auto-reflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem, do que naquelas que se limitam a executar (Guerra, 2000).

De facto, as instituições escolares têm de criar condições para o seu desenvolvimento, tendo em conta o espaço e o tempo para a acção.

Concluindo, as organizações têm que ser flexíveis, tendo em consideração a auto-crítica e a flexibilidade, pois é assim que se aprende. Neste contexto, se a instituição é eficiente, os actores (professores) também têm de o ser.

2. A Escola Hoje – uma organização em tempos de mudança

Na actualidade, a sociedade é ameaçada por inúmeros factores de carácter nefasto (a guerra, a violência, a exclusão social), os quais provocam situações de conflito e desigualdades sociais.

Perante este quadro de desencanto, a escola surge como «o espaço onde se pode concretizar o ideal de humanidade, construído à volta dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade, espaço onde, para além da partilha dos saberes, se podem aprofundar os valores da cultura e cidadania» (Arede, 2008, p. 9).

A mesma autora considera que actualmente a escola se defronta com uma nova variedade de desafios, solicitando-se com legitimidade a esta organização que não faça apenas a transmissão de conhecimentos, mas permita também a aquisição de competências que sustentem a aprendizagem permanente e contínua, promovendo a educação para os valores éticos e sociais (Arede, 2008, p. 11).

Sendo as escolas contextos multidimensionais complexos, cuja variável mais relevante é a qualidade dos seus recursos humanos (professores, auxiliares da acção educativa, pais, alunos e outros técnicos), considera-se que esta organização é, por excelência, um local onde coabitam e confluem diferentes fenómenos sociais, políticos e económicos. Deste modo, a educação, é um processo que sofre influências de diferentes sectores que dominam a nossa sociedade (Sá Chaves, 1997).

No seguimento das reflexões de Sá Chaves (1997), a escola tem de ser considerada como uma comunidade educativa, mobilizando e envolvendo todo um conjunto de actores sociais e de grupos profissionais ao redor de um projecto comum. Assim, a escola será o “espelho” da actuação dos seus diversos actores e da interacção que souberem produzir entre si e com os seus contextos. A qualidade da natureza dessa relação e as características de uns e de outros é que são factores determinantes e condicionantes do funcionamento desta organização.

No decorrer dos últimos anos, a escola democratizou-se, tendo que lidar com novos grupos socioculturais, passando a ser uma escola de massas e não apenas de elites, tal como já foi explicado anteriormente. Devido a esta constante mudança na escola, é exigido aos seus membros constituintes mais qualidade e quantidade de trabalho, tornando o trabalho dos professores muito mais burocrático e intenso (Barroso, 1996; Cortesão 2000; Estrela, 1997).

Reportando-nos a Freitas (2000), é de salientar que o professor do novo milénio deve ser um profissional multidisciplinar, que valorize o trabalho em equipa, a interdependência, a colaboração e a colegialidade.

Face a estas novas circunstâncias e ambientes, os quais implicam que haja uma capacidade acrescida para a adaptação e mudança, tem-se verificado uma evolução rápida, a qual tem influenciado o metabolismo das escolas. Esta situação tem submetido as escolas a mudanças radicais em toda a sua dinâmica (Whitaker, 1999). Um dos pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucional nos próximos anos.

Perante este contexto, Arede (2008) considera que é uma emergência nacional conseguir superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrando todas as crianças e jovens na escola e proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, que leve à melhoria dos resultados e eleve o nível de formação e da qualificação das próximas gerações.

No século XXI, as políticas educativas direccionam-se para a descentralização do poder e para a consolidação da autonomia escolar. Daí advém que os desafios educacionais necessitem de gestores competentes para promoverem e desenvolverem lideranças participativas e democráticas, assumindo riscos e lidando com mudanças inesperadas (Freitas, Schwingel & Girling, 2003).

No entanto, observando as mudanças organizacionais e a dinâmica social, verifica-se que são exigidas novas competências, não apenas aos gestores, mas a todos os actores do processo educativo (gestores/directores de escolas, professores, auxiliares da educação, encarregados de educação e familiares) e a toda a comunidade educativa.

Através da observação da Figura 1, podemos analisar as diversas competências, influências e interligações no trabalho em equipa, que conferem à liderança comprometimento com a sociedade como um todo e com o desenvolvimento do ser humano integrado ao seu ambiente. Freitas e colaboradores (2003) reforçam que esta situação necessita de uma contínua actualização de competências, através de formação contínua, no sentido de resolver as necessidades locais, regionais, nacionais e globais.



Figura 1: Desafios da Educação. Retirado de Freitas e colaboradores (2003, p. 17)

Perante este clima de mudança, Fullan (2003) afirma que «liderar numa cultura de mudança implica desvelar os mistérios das organizações vivas».

Assim, a liderança educacional transformadora, democrática, participativa e pró-activa vem sendo considerada como estratégia fundamental para a implementação de mudanças necessárias à educação do século XXI. O desenvolvimento de competências que possibilitem a formação de líderes educativos e formadores de formadores revelou-se num desafio (Freitas *et al.*, 2003).

A partir de agora, esta mudança significativa deverá ser acompanhada por uma nova avaliação dos pressupostos mais conservadores sobre a gestão e formas de organização e desenvolvimento escolar, sendo que Whitaker (1999) destaca cinco conceitos que, em particular, são muito relevantes para este progresso:

- i) a liderança mais do que a gestão, contém a chave do sucesso futuro; ii) a liderança é uma função de todos os participantes na organização; iii) todos temos capacidades para a liderança e exercemo-la em múltiplas situações e contextos ao longo das nossas vidas; iv) a liderança dinâmica, orientada para o futuro e relacionada com o melhoramento, desenvolvimento e excelência; v) a liderança proporciona uma estrutura através da qual o potencial humano pode ser mais facilmente activado. (p. 89)

De acordo com as várias perspectivas sobre a mudança educativa, os diversos investigadores assinalam a necessidade de uma forte liderança, considerando a direcção como uma das chaves do processo de mudança. Porém, Bolívar (2003) refere que também é essencial a «implicação conjunta dos professores» no processo de mudança.

Conforme as citações acima referidas, alguns investigadores classificam as implicações dos professores na mudança como uma função dependente de um conjunto

de variáveis (mutáveis ou imutáveis). A Figura 2 representa um modelo exemplificativo da implicação dos professores na mudança.

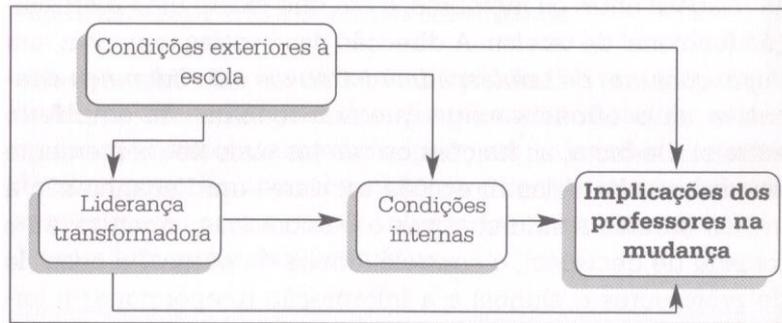


Figura 2: Modelo para explicar a progressiva implicação dos professores na mudança. Retirado de Bolívar (2003, p. 262)

Neste sentido, Fullan e Hargreaves (1997, citado por Bolívar, 2003) apresentam como tarefas de uma liderança para o desenvolvimento organizativo as seguintes:

Compreender a cultura da escola; valorizar/avaliar os seus professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional; ampliar os aspectos a valorizar/avaliar; definir claramente os aspectos a valorizar/avaliar; promover a colaboração e não a cooptação; dar oportunidades e não ordens; utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar; e estabelecer ligação com o meio envolvente mais alargado. (p. 264)

Perante este contexto, é imprescindível estimular a liderança múltipla dos professores, a fim de se alcançar uma organização dinâmica.

Em suma, à margem da posição formal administrativa ocupada, Bolívar (2003) releva a importância dos professores que actuam como facilitadores e como apoio/ajuda de outros professores.

Actualmente, as organizações são caracterizadas como sendo algo instáveis e imprevisíveis, nas quais o líder é considerado como um actor, que tem de gerir conflitos, aplicar o seu poder e manobrar processos de influência diversificados, perante situações de elevado grau de ambiguidade/confusão, complexidade e incerteza (Costa, 2000).

De acordo com Arede (2008), hoje assiste-se ao desafio de construir uma escola que,

(...) dentro dos limites do currículo nacional, organize e gira autonomamente todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de

cada contexto escolar, visando transformar a escola intelectualista e selectiva numa escola de formação, com o objectivo de ajudar os jovens a realizarem-se por si mesmos como pessoas, ou seja, uma escola que eduque, integre e forme cidadãos. (p. 11)

Nesta perspectiva, é cada vez mais relevante que qualquer sociedade democrática só conseguirá subsistir, se for capaz de promover uma *participação* activa dos cidadãos, responsáveis na tomada de decisões sobre os assuntos da vida colectiva. Assim, a educação é considerada como a fonte fundadora de valores estruturantes de diferentes tipos de cultura (Arede, 2008).

Em jeito de conclusão, é de salientar que para Vicente (2004, p. 43) «a nossa forte convicção é a de que as organizações, em geral, e as escolas em particular, devem tornar-se organizações aprendentes, com líderes aprendentes, promotores de culturas de aprendizagem, que levem ao desenvolvimento individual, de grupos/equipas e da própria organização, tendo por alicerces compromissos mais morais, reflectidos nas respectivas missões».

3. A Participação na Organização Escolar

Na actualidade, a escola portuguesa é confrontada com momentos de incerteza, preocupação e desafio face ao futuro, verificando-se que a sociedade actual não tolera uma escola estagnada no tempo, exigindo, constantemente, uma escola activa, dinâmica e aberta ao meio. Neste contexto, pretende-se que a escola desenvolva uma cultura de *participação*, onde se possa partilhar a educação com a família (principal entidade, responsável pela educação) e com a comunidade envolvente, promovendo assim a *participação* de todos, no sentido de que estes possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis, interventivos e livres na sociedade.

De acordo com o que é preconizado na Lei de Bases (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), é exigido à escola uma mudança do Sistema Tradicional de Ensino.

Em resposta a estas ansiedades e exigências, espera-se que a escola actual demonstre novas posturas e novas responsabilidades, através de todos os que nela intervêm, quer sejam professores, pais ou outros membros da comunidade educativa (Saraiva, s/d).

Seguindo esta linha de raciocínio, Saraiva (s/d) salienta ainda que cabe ao professor o papel primordial de ser o impulsionador e o dinamizador da *participação* e da mobilização de todos os outros intervenientes na escola, de modo a que estes dêem o seu contributo para que a escola possa realizar os seus objectivos, assumindo a sua responsabilidade na educação e contribuindo para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo.

Nos últimos anos, as reformas educativas implementadas têm tido, na perspectiva de Bica (2000), a pretensão de atribuir aos docentes mais autonomia, responsabilidade e protagonismo na organização onde trabalham, tendo-se valorizado a cooperação e a tomada de decisões de forma participativa e partilhada, considerando-se estes aspectos como requisitos fundamentais na profissão docente.

Segundo Santos Guerra (2002, p. 7), «não existe formação autêntica sem participação», pois «aprende-se a participar, participando». Deste modo, tudo o que diz respeito à escola deve ser fonte de interesse para todos os membros da comunidade educativa, sendo a *participação* de todos um direito intrínseco de cada cidadão.

Para Alves Pinto (2001), é fundamental que se analisem os processos que possam levar as pessoas a participarem na organização a que pertencem. Logo, ao nível da escola, é fulcral discutir-se como levar os alunos, os professores, os funcionários e os pais a participarem nesta organização.

Se visualizarmos a escola como um local onde se trocam experiências, onde todos os que aí participam vivem um pouco ou grande parte da sua vida, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante da mesma.

Assim, se considerarmos que a escola é uma instituição peculiar, que tem características gerais partilhadas por todas as escolas e outras que são particulares de cada uma delas, podemos afirmar que «a escola é um espelho da sociedade» (Fernández Enguita, 1990, citado por Santos Guerra, 2002, p. 83), pois a «educação é uma função da sociedade». Logo, a escola é também o terreno onde se planta a “árvore” da participação (Santos Guerra, 2002, p. 83).

3.1. O conceito de Participação

A palavra “*participação*” tem a sua origem etimológica no verbo latino “*participare*”, que significa “tomar parte”. Outras acepções que o dicionário da ERA (s/d, citado por Santos Guerra, 2002, p. 78) apresenta enriquecem, diversificam e

matizam o conceito: “receber uma parte de alguma coisa”, “partilhar, ter as mesmas opiniões, ideias, etc., que outras pessoas”, “dar parte, noticiar, comunicar”...

Bica (2000) considera que participar é uma acção que consiste em intervir activamente nas decisões e acções relacionadas com a planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades que se desenvolvem num contexto específico. Para Cantero (1991, citado por Bica, 2000, pp. 33-34), «a participação, quando está associada à intenção de contribuir para a formação da vontade colectiva, também estará, pois, relacionada com a capacidade de decidir».

Neste sentido, a *participação* é um processo de actuação de carácter técnico e social, estando este relacionado com os valores públicos e não só com os interesses particulares, tal como refere Bica (2000).

Em consonância com Sarramona (1993, citado por Bica, 2000), a *participação* das instituições é uma característica das sociedades democráticas. Contudo, o modo de concretizar esta *participação* pode ser variado.

Nesta linha de pensamento, Santos Guerra (2002) afirma que a *participação* é um exercício de responsabilidade democrática, na qual as decisões democráticas se representam por surgirem do diálogo, da liberdade, da negociação e da valoração racional das opiniões de todos. Esta deve referir-se, fundamentalmente, à dimensão prática para ser efectiva.

Convém ainda salientar que, todos nós, como cidadãos que somos, não nos devemos negar à *participação*, pois esta «não é um direito, mas um dever» (Santos Guerra, 2002, p. 45), pelo que temos a obrigação de fazer o possível para melhorar a sociedade.

Perante esta realidade, para o autor acima citado, a temática da *participação* na escola remete-nos, de algum modo, para o contexto da democracia, uma vez que supõe que o poder está partilhado.

Sendo um conceito muito abordado e analisado no âmbito da educação, o significado de “*participação*” varia muito. Assim, muitas vezes “*participação*” é entendida como “igualdade de oportunidades”, como “ensino activo e eficaz” e também como “qualidade” (Bica, 2000).

De acordo com Santos Guerra (2002, p. 78), «participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista».

De facto, as escolas são o reflexo da sociedade, refere Santos Guerra (2002, p. 44), reforçando que «ser membro de uma escola, estudar e trabalhar nela, exige participação».

3.2. Participação e Democracia

Ao reflectirmos sobre a organização escola, somos induzidos a pensar nos membros que a constituem, que trabalham e cooperam na concretização de objectivos comuns e nas relações que estabelecem entre si, pois, como refere Teixeira (1995, p. 162), «uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização».

Assim, Bica (2000) reforça que apesar do conceito de *participação* ser igual a outros, provocando diferentes interpretações, esta é uma palavra que surge como estratégia para a resolução de diversos problemas.

Para Lima (1992), é fundamental abordar-se a *participação*, quando se estuda a problemática da democracia nas organizações. Segundo o mesmo autor, o estudo da *participação* tem produzido situações polémicas e oposições diversas, abrangendo a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa ou teoria da democracia como *participação*.

Na linha de pensamento de Elias (2008, p. 68) «uma forma de educação democrática e participativa implica um projecto de acção partilhado entre os agentes envolvidos, onde cada um tem um papel a desempenhar, uma responsabilidade a assumir e decisões em que deve intervir».

Em Portugal, depois do 25 de Abril, *participação* surge como uma palavra-chave da política educativa portuguesa. De acordo com Lima (1992), a reorganização da escola em Portugal após o 25 de Abril de 1974 teve em vista a *participação* como valor fundamental da Democracia, num processo que, oscilando entre a imposição e a decisão, elevou o estatuto da *participação* ao mais alto nível normativo, o da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986. A este propósito, Bica (2000) salienta o carácter legislativo da participação.

No momento em que é introduzido o artigo 77º na revisão constitucional de 1982, a *participação* democrática dos professores e alunos passa a ter outra ênfase e importância na gestão democrática das escolas, tal como se pode ler na seguinte transcrição: «Art. 77º Participação democrática no ensino: 1 - os professores e alunos

têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei; 2 – a lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino» (Pereira, 2000, p. 14).

A Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, no ponto 2 do artigo 43.º estabelece que o sistema educativo deve ser dotado de estruturas com características descentralizadoras, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de *participação* dos professores, alunos, famílias, autarquias e outras entidades sociais, económicas e científicas. A mesma lei, no artigo 45.º, ponto 2, estabelece que, em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos, a gestão e administração se façam com base em princípios de democraticidade e de *participação* de todos os implicados no processo educativo, atendendo às características específicas dos diferentes níveis de ensino.

Pereira (2000) reforça ainda que,

Esta passagem do normativo a uma aplicação generalizada apresenta, como é evidente, muitas dificuldades. As exigências formais relativas à organização da “participação organizada” revelam pressões e interacções constantes entre estruturas e órgãos. Passando a participação na escola e na educação a constituir a prática esperada, os comportamentos de passividade e não participação que surgem assumem de imediato um carácter negativo. (p. 14)

Neste contexto, Bica (2000) refere que a *participação* tem as suas bases na filosofia do ensino que pressupõe uma escola activa e democrática, pois nesta a *participação* não se limita aos professores, alunos e pessoal não docente, mas também se estende à comunidade educativa. Todos estes intervenientes estão reconhecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Segundo este autor, a dimensão conceptual e educativa da *participação* somente tem sentido no contexto social e histórico de uma dada realidade, pois a inserção de uma escola democrática numa sociedade igualitária tem uma dimensão distinta do que ocorreu em tempos anteriores como, por exemplo, no caso da ditadura.

Tal como já foi referido, a *participação* não é uma oferta que a autoridade constituída entrega aos cidadãos, mas sim um dever dos cidadãos. No decurso dos tempos, não tem sido consensual o valor da *participação* da sociedade, pois tem sido um caminho tortuoso e difícil, o percorrido desde a organização hierárquica e autoritária até à escola participativa e democrática (Bica, 2000).

Para Bica (2000), a democracia na escola tem um sentido intrínseco e também se lhe pode atribuir um carácter propedêutico no que concerne à aprendizagem realizada numa sociedade democrática. Porém, Santos Guerra (1993) revela alguns constrangimentos, tanto ao nível conceptual como funcional, na democracia escolar. São de salientar os seguintes aspectos: a configuração da escola como uma instituição heterogénea no exterior e hierárquica no interior; e a natureza das tarefas que se realizam em classe.

Por outro lado, Sarramona (1993) considera que a *participação* dos membros da comunidade escolar não pode ser homogénea, devendo-se este facto à diferenciação de funções e responsabilidades que confluem na instituição.

Assim, o conceito de *participação* na Teoria das Organizações, do ponto de vista político e/ou organizacional, é susceptível de diversas interpretações.

Segundo Lima (1992), a *participação* pode avaliar-se pela óptica política, sendo considerada imprescindível para a produção da democracia no país e também ao nível organizacional, nomeadamente na escola.

Na linha de pensamento de Alves-Pinto (1995), toda a pessoa que pertence a uma organização, a todo o momento, está a participar na vida desta. Efectivamente, e partindo do princípio que qualquer comportamento implica acção, a *participação* pode ser considerada uma acção social. Constatase que numa organização os membros respectivos assumem a condição de actores, uma vez que organizam estratégias para concretizar objectivos. Neste contexto, a sua *participação* pode mostrar diferentes modalidades em função dos ganhos/perdas que cada elemento preveja como resultado da sua *participação*. Por isso mesmo, participar na organização não deixa de ser uma estratégia racional dos actores e, por isso, a não *participação* é, também, uma modalidade de *participação*. Em suma, «quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação» (Alves-Pinto, 1995, p. 160).

Porém, para Lima (1992, p. 127), o «conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações».

Portanto, ao analisar a *participação* na escola, é fundamental compreender que esta é administrada por normativos próprios, sendo que grande parte dos quais é

elaborada nos órgãos centrais e regionais do Ministério de Educação, que orientam e influenciam a acção escolar. Neste contexto, é fulcral conhecer como é desenvolvida a acção escolar, pelos diversos intervenientes, no processo educativo (Saraiva, s/d).

Queremos ainda salientar que a dimensão educativa da *participação* permite desenvolver e formar capacidades como o diálogo, a cooperação e a responsabilidade, as quais se complementam na sua dimensão social, sendo a escola uma instituição pública em que os cidadãos têm direito a participar (Bica, 2000).

Deve-se salientar ainda que, para Bica (2000), e perante as diferentes perspectivas acima descritas, nem todos os intervenientes de uma organização actuam da mesma forma, estando esta *participação* sujeita a múltiplos e variados factores.

3.3. Os âmbitos da Participação

«A participação não se refere só à gestão (e aos seus aspectos formais), afecta o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, a vida da escola e a sua dinâmica geral» (Santos Guerra, 2002), isto é, existem diferentes âmbitos da *participação*, tal como serão descritos a seguir.

Para Gil Villa (1995, citados por Santos Guerra, 2002, p. 47), a *participação* na escola pode ser apreciada segundo três contextos diferentes: o político, o académico e o comunitário. No entanto, para Santos Guerra (2002), o certo é que a *participação* é possível em qualquer dos âmbitos ou facetas da vida escolar. O autor refere que a *participação* pode ser aplicada a dois níveis: na *gestão da aula*, que é gerida pelos agentes (os alunos e o professor), em que as interacções e os condicionamentos mútuos são constantes e a atitude do professor gera determinadas respostas nos alunos e, por sua vez, os comportamentos destes despertam determinadas reacções no professor; e na *gestão da escola*, em que a legislação vigente canaliza a *participação* das diferentes associações da comunidade educativa por meio de conselhos escolares.

O mesmo autor considera que uma *participação* efectiva não se limita apenas ao desejo e vontade de participar, mas também à necessidade da existência de estruturas de *participação*, devendo estas serem determinadas e criadas democraticamente e garantir a execução e o controlo democrático da actividade na instituição educativa.

Como refere o autor (2002, p. 49), «quando as estruturas são ineficazes ou insuficientes para canalizar a participação, é preciso modificá-las e aperfeiçoá-las».

Assim, Santos Guerra (2002) refere que, tanto ao nível interno como externo às estruturas formais, existem variadas formas de exercitar a *participação* nas escolas,

considerando-se que todas são necessárias: participa-se dando opinião, trazendo ideias, fazendo críticas; actuando na instituição (pois o comportamento quotidiano é um modo de *participação* importante); assumindo a representação (uma vez que os canais de representação têm que ser assumidos, para que ela se possa desenvolver); tomando decisões (sabendo que aparecem armadilhas com frequência); e fazendo-se a avaliação da actividade (pois não basta planificar e actuar de forma coerente, são necessários processos de reflexão rigorosa sobre a prática).

O autor considera que todos os membros da comunidade educativa devem elaborar plataformas de discussão e estratégias de intervenção e *participação* diferenciadas, promovendo assim uma partilha de ideias e acções mais profícuas.

No processo da *participação*, para que haja aperfeiçoamento da mesma, é necessário ter em conta dois sentidos necessários e interligados (Santos Guerra, 2002):

- 1) *Sentido descendente da participação*: a equipa directiva e os professores devem promover a *participação*, conscientes de que se trata de um valor educativo social que leva à motivação.
- 2) *Sentido ascendente da participação*: os alunos têm o dever não só de participar, mas também de conseguir bons níveis de *participação*.

É um facto que a *participação* é um processo e uma tarefa que exige tempo. Deste modo, para promover a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação no contexto cultural de uma organização, é necessária uma disponibilidade temporal constante, insistente e ampla (Santos Guerra, 2002). Por vezes, os espaços e os tempos destinados ao intercâmbio de opiniões e à tomada de decisões partilhadas são considerados como “perdas de tempo”. O autor afirma ainda que a estrutura espacial e temporal pode condicionar a *participação*, havendo estruturas tendentes a impedir ou dificultar a intervenção colegial. Deste modo, «o espaço é uma variável importante da interacção» (Marc & Picard, 1992, citados por Santos Guerra, 2002, p. 53).

Esta linha de orientação leva Santos Guerra (2002) a considerar que se pode participar na direcção e na gestão das escolas, no processo de aprendizagem e na dimensão comunitária que incumbe à escola. Deste modo, a *participação* pode concretizar-se ao nível da planificação, da acção e da avaliação.

O autor considera também que a presença dos Encarregados de Educação é uma mais-valia para a comunidade escolar, não devendo a sua *participação* ser vista pelos docentes como uma intrusão ou como uma ameaça, pois essa consideração é um erro

que prejudica, fundamentalmente, os professores. Assim, «não pode haver autêntica educação em valores se a família e a escola caminharem em direcções opostas. É precisamente a colaboração entre ambas que vai fazer frutificar uma pretensão tão complexa» (Santos Guerra, 2002, p. 7).

3.4. Modelos de Participação na Escola

Tendo como referência Paterman (1970, citado por Afonso, 1993, p. 138), o conceito de *participação* na perspectiva da teoria política da *participação* pode ser visto em função de três níveis diferentes de *participação* relativos à capacidade de decisão garantida aos participantes:

1. **Pseudo-participação**, em que os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar, onde a encenação participativa se reduz a um conjunto de técnicas usadas para convencer os actores a aceitarem as decisões já tomadas pelos detentores reais do poder.
2. **Participação parcial**, em que o poder de decidir se mantém nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões.
3. **Participação total**, situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade de influenciar as decisões a tomar.

De acordo com o referido anteriormente, o factor *participação* é atribuído um papel fulcral no contexto da democracia e em qualquer agrupamento de escolas (Pereira, 2000).

Tal compreensão leva Ferreira (2007) a esclarecer que a democratização e a formalização da *participação* nas organizações se revela como um requisito essencial para um processo de desenvolvimento organizacional analisado, partilhado, negociado e concertado, não sendo de declinar a hipótese de que os actores concordem com a participação e a assumam como sua, seja por partilha de valores e de interesses ou mesmo por dever profissional.

Referindo-se ao estudo da *participação* na escola, numa perspectiva de *participação* praticada, Licínio Lima (1992, 1998) apresenta uma classificação baseada em quatro critérios de análise:

- *Critério de democraticidade* – A *participação* como direito constitui um instrumento de realização da democracia, assegurando a expressão da diferença e a concorrência democrática, nos processos de tomada de decisão. A nível de democraticidade, a *participação* permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projectos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os actores participantes podem intervir directa ou indirectamente.
- *Critério de regulamentação* – A *participação* nas organizações é sempre pautada pela existência de normas - regulamentação - que permitem a cada actor, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de actuação e intervenção.
- *Critério de envolvimento* – O envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos actores nas actividades organizacionais, de forma a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a *participação* dos actores pode reflectir actividade/dinamismo, «calculismo» ou passividade. O envolvimento pode apresentar-se na forma de *participação* activa, reservada e passiva. Assim, é um critério estabelecido em função do empenhamento do actor e de acordo com as suas possibilidades de intervenção na organização.
- *Critério de orientação* – A nível de orientação, evidencia-se a relação entre o comportamento e os objectivos, sejam estes os da organização ou os da pessoa. Há a possibilidade dos objectivos formais terem várias interpretações e até de nem serem consensuais. Deste modo, podemos encontrar a *participação* convergente e a *participação* divergente. Assim, trata-se de um critério que diferencia a *participação*, tomando por referência o posicionamento dos actores face aos objectivos traçados pela organização.

Assim, Lima (1992), ao classificar a *participação* praticada de acordo com os quatro critérios acima descritos, define vários tipos e graus de *participação* ligados a estes. Deste modo, o autor afirma que a conjugação destes diversos tipos e formas de *participação* permitem estudar e qualificar a participação praticada pelos actores numa organização (em particular na escola), tal como se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2: Participação na Escola, segundo Licínio Lima (1998). Retirado de Elias (2008, p. 69)

PARTICIPAÇÃO PRATICADA NA ESCOLA	
Democraticidade	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Participação directa</u>: faculta a cada indivíduo a sua intervenção directa no processo de tomada de decisões. Manifesta-se, geralmente, através do exercício do direito de voto em áreas de autonomia reconhecida, dispensando a mediação e a representação de interesses. • <u>Participação indirecta</u>: realiza-se através de representantes nomeados para o efeito por formas diversificadas.
Regulamentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Participação formal</u>: trata-se de uma <i>participação</i> “decretada”, que se baseia num corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e traduzido num documento tendo força legal. ✓ <u>Participação não-formal</u>: baseada, sobretudo, num conjunto de regras menos estruturadas do ponto de vista formal, constantes de documentos produzidos, na organização, com uma certa intervenção dos actores. ✓ <u>Participação informal</u>: realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos.
Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Participação activa</u>: caracterizada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento individual, ou colectivo, na organização. Revela capacidade de mobilização para a acção, conhecimento profundo dos direitos, deveres e possibilidades de <i>participação</i>, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e capacidade de influenciar as decisões. ➤ <u>Participação reservada</u>: caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais experiente ou menos calculista. ➤ <u>Participação passiva</u>: caracterizada por atitudes e comportamentos de desinteresse, alheamento e alienação de certas responsabilidades e papéis e pelo não aproveitamento de possibilidades formais de <i>participação</i>.
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Participação convergente</u>: orientada para a realização dos objectivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes. ▪ <u>Participação divergente</u>: implica uma certa ruptura com as orientações estabelecidas oficialmente. Pode orientar-se num sentido de procura de direcção (convergente/divergente), ou em sentidos diversos.

De acordo com estas perspectivas, Elias (2008, p. 71) refere que «a participação é um modo de contribuir para a construção da organização em que a consensualidade e a conflitualidade coexistem, assumindo-se a negociação como uma forma de conciliação de pontos de vista diferentes e expressão da participação democrática». Na esteira de Lima (1992), o autor alerta, contudo, para o facto de a *participação* ser um fenómeno complexo e multifacetado.

Por outro lado, para Alves Pinto (2001), a forma como cada um se situa face à escola é fruto das relações sociais em que esses actores estão envolvidos e está também dependente de um fenómeno de dupla dimensão: cooperação e controle social, em que o actor fica sujeito às regras de interdependência desse sistema de interacção.

Neste sentido, Alves Pinto (2001), com base nos trabalhos de Bajoit (1988) e Hirschman (1970), propõe uma nova tipologia centrada no comportamento estratégico dos indivíduos a nível da acção escolar, ou seja, nos comportamentos possíveis do professor na escola: lealdade, protesto, apatia ou abandono.

Segundo esta perspectiva, Teixeira (1995, p. 162) refere que «cada actor reage, na organização, segundo uma lógica de custos/ benefícios; em cada situação procurará a atitude que se lhe apresentar como permitindo um saldo mais positivo a seu favor». Assim, «o professor na escola (o actor na organização) opta por participar ou não participar».

Se o actor participa, pode fazê-lo de forma convergente (lealdade) ou divergente (protesto), porque os seus objectivos pessoais ou as suas perspectivas entram em conflito com os objectivos da organização ou com o modo como ela está a ser gerida (Alves Pinto, 2001; Bica, 2000; Teixeira, 1995). Se não participa, a sua recusa pode ser total (abandono) ou essencialmente espiritual, o que se expressa em ausência espiritual com presença física (apatia/ pragmatismo) (Alves Pinto, 2001; Bica, 2000; Teixeira, 1995).

Deste modo, estas formas de estar na escola tanto se aplicam a professores como a alunos, pais ou funcionários. De acordo com (Saraiva, s/d), «a participação, como comportamento estratégico que é, para um mesmo actor revestirá modos diferentes segundo as circunstâncias e as (des)vantagens que em cada situação o actor anteveja da participação a adoptar».

Teixeira (1995) entende também que a *participação* é como um “espelho” que reflecte a personalidade do professor, exteriorizando a sua maneira de ser, pensar e agir na relação com os outros e na relação consigo próprio.

Assim, no âmbito escolar, a *participação* pode ser concretizada apenas num ou em todos os níveis organizacionais (Direcção, Gestão, Execução) e também nos vários domínios ou áreas de desenvolvimento organizacional da instituição (Ferreira, 2007).

3.5. A Participação dos Professores

Numa organização como a escola, a gestão está imiscuída no próprio acto educativo. Deste modo, tudo o que esteja relacionado com definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, corresponde a tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Como tal, estas não podem ser separadas do trabalho docente e submeterem-se a critérios externos meramente administrativos (Barroso, 1995).

Na actualidade, o docente é frequentemente induzido a assumir uma quantidade muito diversificada de funções. Neste âmbito, ao mesmo tempo que lecciona, necessitando de tempo para a preparação de aulas, o docente pode assumir funções de gestão e até funções meramente administrativas (Correia, 1996). Assim, Correia (1996) refere que, ao nível da gestão e da administração, um professor pode assumir cargos de maior poder (membro do Conselho Geral, membro do Conselho Pedagógico, membro do Conselho Administrativo, Director) e funções de gestão intermédia (Coordenador de Departamento, Delegado de Grupo, Coordenador dos Directores de Turma, Director de Turma, Director de Instalações, Professor Bibliotecário).

Constata-se que a *participação* dos professores assume um papel central para atingir o sucesso, quer ao nível da gestão de uma escola, quer na busca adequada dos seus objectivos educativos. Assim sendo, todo este conjunto apreciável de tarefas não pode dispensar a formação adequada, pois só assim se pode garantir uma *participação* qualificada, não apenas ao nível das equipas de ensino, como também no desempenho de cargos de gestão de topo e de gestão intermédia (Barroso, 1995).

Referindo-se à *participação* de professores no meio escolar, Pereira (2000) salienta que a existência de uma certa dificuldade na passagem do discurso para a prática, leva a crer que o nível de *participação* dos actores de uma dada organização estará relacionado com um nível de satisfação muito variável.

Em conformidade com as considerações de Teixeira (1995), já referidas anteriormente, salientamos de novo que, na escola, o professor, enquanto actor da organização, opta por participar ou não participar. Se participa, uma vez que os seus

objectivos pessoais ou as suas ideias podem ou não entrar em conflito com os da organização ou com a forma como é gerida, pode-o fazer de forma convergente (lealdade) ou divergente (protesto). Por outro lado, ao não participar, a sua recusa pode ser total (abandono) ou simplesmente uma ausência espiritual, expressando-se com presença física (apatia/pragmatismo).

Perante estas evidências, Bica (2000) considera que é fundamental que o professor tenha uma noção dos mecanismos que determinam o clima da escola e a sua provável influência na *participação* dos docentes. Também se mostra relevante o conhecimento de outros condicionantes da relação entre clima e *participação*, tais como a motivação, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades.

Relativamente à relação entre professores do mesmo grupo disciplinar, em particular o grupo de Educação Física, Brás e Monteiro (1998) referem que a *participação* activa e presencial nos órgãos da escola através de atitudes articuladas entre todos os professores de grupo é um aspecto fundamental para o cumprimento dos objectivos da disciplina de Educação Física. Para estes autores, a conquista de posições de liderança nas diferentes secções do “pedagógico” e dos futuros “departamentos” e nas coordenações de directores de turma deve, também, ser um objectivo do grupo para a sua afirmação.

Assim, o autor Crum (2000) considera que, ao nível da *participação* “meso”, o professor de Educação Física deve: a) participar nas reuniões de departamento; b) responsabilizar-se pela aquisição e manutenção de equipamento e materiais; c) organizar actividades desportivas escolares internas; d) participar em conferências dirigidas ao corpo docente; e) manter o contacto com os Encarregados de Educação; e f) ser Director de Turma.

Podemos, então, concluir que, em função das considerações efectuadas ao longo deste capítulo, a escola deve ser considerada como uma organização de estrutura própria, mais ou menos formal, na qual se prepara e desenrola todo o sistema de acções entre os diversos intervenientes do processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários e outros).

Neste contexto, Alves Pinto (2001) atribui a condição de actores aos vários intervenientes nas organizações, podendo afirmar que qualquer organização é um espaço de interacção caracterizado por normas e códigos específicos, assentes numa

forma determinada de gestão do poder, sendo estes atributos também aplicados à organização escola. Reforçando esta perspectiva, Saraiva (s/d) afirma:

A escola, é pois, um espaço de interacção orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central quer as definidas a nível de cada escola), que permitem a cada actor ou conjunto de actores um certo grau de autonomia para que possam delinear estratégias de actuação em função dos objectivos organizacionais e de acordo com os projectos pessoais. (p.10)

Nesta linha de ideias, a interacção organizacional, em geral, não é apenas aquela que se verifica directamente entre os membros de cada unidade da organização, mas também em toda a extensão de relações que estrutura a organização enquanto um todo. No caso particular da escola, essa rede engloba todas as relações dos membros constituintes de toda a comunidade escolar, revelando-se assim muito abrangente (Alves Pinto, 2001).

Em modo conclusivo, Santos Guerra (2002, p. 99) afirma que «participar na escola é saber que sentido tem o que estamos a fazer e comprometer-se de forma colegial para o melhorar».

Capítulo II – Clima de Escola



1. Clima Organizacional

Ao reflectir sobre o clima organizacional, Brunet (1987) refere que este conceito é global, pois integra todos os componentes de uma organização, desde as atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos.

Por outro lado, para Schneiser (1990, citado por Arede, 2008, p. 57), o clima organizacional remete para as percepções das pessoas sobre o tipo de comportamentos esperados, ou comportamentos que são recompensados. Para Payne e Pugh (1976, citado por Arede, 2008, p. 59), o clima surge (tais como as dimensões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia utilizada, a regulação do comportamento individual, entre outros) através de aspectos objectivos do contexto de trabalho.

De acordo com Carvalho (1992), a utilização e o desenvolvimento do conceito de clima na investigação sobre a organização escolar têm sido, frequentemente, perspectivados pela constatação intuitiva de diferenças observáveis no ambiente interno das escolas, mas também pela crença nas suas potencialidades, enquanto variável explicativa dessas diferenças no plano dos processos e dos resultados das escolas.

1.1. O conceito de Clima Organizacional

A origem da palavra “Clima” provém da palavra grega “Klima”, que significa a inclinação de um ponto da terra em relação ao sol. Assim, como refere Bica (2000), o clima é como o conjunto de circunstâncias atmosféricas e meteorológicas particulares de uma região do nosso planeta. No entanto, num sentido figurado, e por extensão, o conceito de clima é utilizado para referir a atmosfera moral, as condições da vida, o ambiente próprio de um meio de vida, ou seja, um meio psicológico.

Com o propósito de explicitar conceitos que conduzem à compreensão do que é, na verdade, o clima, Fox (1974, citado por Arede, 2008, p. 58) considera que este integra oito factores diferentes: 1) Respeito, 2) Confiança, 3) Moral, 4) Oportunidades para *inputs*, 5) Crescimento, 6) Coesão, 7) Renovação e 8) Preocupação. Tendo em vista o melhoramento da escola, ao diagnosticarem o clima organizacional desta organização, muitos professores utilizam estes oito factores como base da construção de um instrumento.

No entanto, entre os diferentes autores, não é consensual a definição do conceito

de clima organizacional, verificando-se que alguns o assimilam ao conceito de cultura, tal como refere Teixeira (1995).

Segundo Costa (1996), o conceito de clima teve origem no contexto da análise organizacional previamente à noção de cultura, aparecendo, regularmente, associado a esta, abrangendo alguma ambiguidade semântica.

A este propósito, Elias (2008) refere vários autores que manifestam opiniões diferenciadas sobre este conceito: alguns consideram que a cultura é uma dimensão do clima (Miskel & Ogawa, 1998); outros, que esta se refere ao inverso (Vala, Monteiro & Lima, 1988); e, para outros ainda, os dois conceitos representam fenómenos relacionados, mas distintos (Ott, 1989).

No estudo de Teixeira (1995, p. 165), a autora refere vários conceitos de clima, baseando-se em autores conceituados que estudam esta temática, entre os quais:

- ✓ O clima é o «conjunto de percepções individuais do contexto organizacional, descrições que representam interpretações das características, acontecimentos e processos organizacionais mais salientes» (Kozlowski & Hults, 1987, p. 540);

- ✓ «O clima reporta-se às percepções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis, em interrelação com os restantes actores e com o meio social» (Nóvoa, 1990, p. 75);

- ✓ Vala e colaboradores (1988, p. 667) dizem que o clima se refere à «percepção dos atributos organizacionais partilhada pelos seus membros»;

- ✓ Dessler (1988, p. 183) afirma que o clima organizacional representa «as percepções que o indivíduo tem da organização para a qual trabalha e a opinião que formou sobre ela em termos de autonomia, estrutura, apoio e abertura»;

- ✓ Morse e Lorsch (1986, p. 457) definiram o clima de forma semelhante: «percepção subjectiva que os indivíduos têm na sua organização»;

- ✓ Aguirre (1991, pp. 244-245) assume o conceito de clima organizacional numa perspectiva simultaneamente estrutural e subjectiva, pois a relevância do conceito de clima reside, mesmo, na sua função «como vínculo entre os aspectos objectivos da organização (tais como a sua tecnologia, liderança, regulamento) e o comportamento dos indivíduos que lhe pertencem».

Nesta linha de ideias, Brunet (1999) reforça a ideia que o clima se refere às percepções que os vários actores de uma organização têm em relação às práticas existentes nessa mesma organização.

Foi a partir da década de 60 que se deu um maior destaque à reflexão e ao estudo do conceito de clima no contexto educativo, quando surgiu o trabalho de Halpin e Croft (1963, citados por Arede, 2008, p. 58 e Carvalho, 1992), que analisaram o clima organizacional das escolas centrado nos fenómenos de liderança organizacional, já que para estes autores o estilo de liderança determina o clima de escola.

O conceito de clima ocupa grande parte dos estudos sobre as organizações de uma forma genérica e, particularmente, assume grande realce nos estabelecimentos de ensino (Bica, 2000). A respeito destas organizações, Carvalho (1992) salienta que muitos dos estudos sobre o ambiente de trabalho nas escolas têm-se revelado importantes para analisar o meio escolar.

Neste contexto, tendo como referência as opiniões de Brunet (1999), o clima de escola é bastante abrangente, integrando vários aspectos que podem ser compreendidos pela respectiva dinâmica, tanto em relação ao seu interior como ao exterior da escola.

Para Carvalho (1992, p. 26), «o clima de escola está para a organização como a personalidade está para o indivíduo», salientando este autor que o conceito de clima «é débil e de operacionalização difusa».

Na opinião de Brunet (1999), o clima organizacional é ainda multidimensional, visto que, somando todos os seus elementos, gera-se um clima particular, com características próprias, representando, de certo modo, o carácter de uma organização, influenciando, por sua vez, o comportamento das pessoas que a compõem.

Na linha de Sergiovanni (1991, citado por Fonseca, 1998, p. 84), «o clima de escola é uma forma de energia organizacional, que produz efeitos na escola em função do modo como é canalizada e direccionada». Isto é, uns grupos utilizam essa energia para fomentar e criar problemas e dificuldades, e outros usam-na para produzir um trabalho melhor.

Com efeito, são várias as definições que apresentam algumas dimensões e características básicas do clima escolar, tais como: sistema social, relações interpessoais, interacção e ainda a ideia-chave das percepções globais dos actores relativamente à organização (Elias, 2008).

Segundo Bica (2000, p. 31), o clima é um conceito completo e objecto de imensas e diversificadas interpretações, pois «o clima corresponde às percepções ou imagens que

alguém possui acerca dos outros e de certos aspectos de uma determinada realidade».

Em jeito de síntese, podemos concluir que o clima se revela como global, complexo, multidimensional e avaliável. Assim sendo, constata-se que o clima organizacional influencia o comportamento das pessoas, provocando nas mesmas «diversos tipos de motivações, desempenhos e satisfações, afectando a qualidade e a produtividade e, conseqüentemente, a eficácia organizacional» (Arede, 2008, p. 60).

Desta forma, o clima organizacional está directamente ligado à motivação humana. Para a autora acima referida, a satisfação, o interesse e a colaboração estão intimamente ligados ao grau de motivação. Logo, quando as pessoas estão pouco motivadas (o que pode acontecer devido à frustração ou à não satisfação das necessidades), há uma repercussão negativa no clima organizacional, que pode envolver depressão, ansiedade, desinteresse e apatia das pessoas envolvidas.

Segundo Revez (2004, p. 81), «o clima é afectado, de igual forma, pelos sentimentos, valores, atitudes, expectativas e aspirações dos membros da organização, ao mesmo tempo que recebe influências do meio exterior». A mesma autora defende também que «o clima é entendido como uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar que se vê afectada pela liderança do director, é experimentada pelos professores, influi na conduta dos membros e está baseada em concepções colectivas» (Revez, 2004, p. 109).

Já Costa (1996) refere que a interacção e a participação dos indivíduos têm uma influência pertinente no clima da escola, pois estas podem incrementar um sentimento de posse relativamente a este espaço colectivo.

De acordo com Jorde-Bloom (Bica, 2000, p. 21) o clima escolar baseia-se «nas percepções colectivas, nas atitudes, nos pensamentos e nos valores dos membros de uma organização».

Também Finlayson (1981, citado por Bica, 2000, p. 22) considera que «existem diferenças consideráveis na forma como diferentes pessoas, dentro de um mesmo centro escolar, se apercebem dos diferentes modelos de interacção».

Hoy e Clover (citados por Bica, 2000, p. 22) consideram que o clima é uma particularidade constante do ambiente escolar, que «se vê afectada pela liderança do director; é experimentada pelos professores; influi na conduta dos seus membros, e baseia-se nas concepções colectivas».

Para Fernandez Dias (1994, citado por Bica, 2000),

(...) o clima escolar é o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles factores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interactivamente no processo dinâmico específico, conferem um estilo peculiar a toda a instituição condicionando, por sua vez, todos os distintos produtos educativos. (p.22)

Seguindo esta linha de orientação, foram surgindo vários estudos em torno do clima de escola e das suas influências.

Nos estudos de Quintela (1994) e de Revez (2004), demonstrou-se que a liderança é uma condição essencial a eficácia e o clima positivo. No entanto, esta não é condição única para tal.

É opinião comum de vários autores que o clima escolar é bastante influente no comportamento dos actores escolares, podendo contribuir para o seu sucesso ou fracasso. Arede (2008) realça que, em virtude do clima escolar resultar de inúmeros factores, sobretudo dos que são de natureza imaterial (como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão, entre outros) e não tanto o ambiente físico (instalações, localização da escola, entre outros.), surge a necessidade de identificar quais as causas determinantes de um mau clima escolar. Para a autora, é um facto relevante que «os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes» (p. 62).

Na investigação desta autora, segundo Miles (1980, citado por Arede, 2008, p. 58) existem variáveis que são intituladas como indicadores de um clima escolar saudável, tais como: «concretização de objectivos, comunicação apropriada, poder assente na competência, utilização de recursos, coesão moral, autonomia, adaptação e adequação na resolução de problemas».

Neste sentido, os resultados sobre o clima escolar são um contributo significativo para a qualidade do ensino, pois através da análise dos estudos efectuados nesta área poder-se-ão abrir novos horizontes conducentes ao sucesso educativo.

Sendo um bom clima um aspecto tão importante no sucesso educativo, é pertinente que o mesmo seja estudado e, essencialmente, aperfeiçoado, maximizando muitos dos potenciais existentes nas organizações escolares (Bica, 2000).

Assim, segundo Carvalho (1992), o clima de escola pode, então, ser visto numa dupla consideração:

- a) Como realidade objectiva, constitui um campo de forças, multidireccionado e abrangente que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização

escolar.

b) Como realidade subjectiva, pois são-lhe atribuídas percepções individuais, através das interacções no decurso das práticas organizacionais.

Em suma, é essencial caracterizar o clima organizacional das diferentes escolas, analisar o que as distingue e proceder a um estudo mais abrangente das suas características e das influências que podem exercer-se sobre o comportamento e as manifestações dos seus membros.

1.2. Causas do Clima Organizacional

Na opinião de Brunet (1999, p. 126), «o clima faz parte de um fenómeno cíclico, em que os efeitos que provoca, têm repercussões na sua origem».

Este autor considera que há diversas variáveis na génese de clima escolar: *a estrutura* que se refere às características físicas de uma organização, nomeadamente a estrutura física da escola, a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição das tarefas; *o processo organizacional* refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, relacionando-se com o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução; e *as variáveis comportamentais* que incluem os funcionamentos individuais (atitudes, personalidades e capacidades) e de grupo (estrutura, coesão, normas e papéis), que, por sua vez, desempenham um papel activo na produção do clima.

Na mesma linha de ideias, Carvalho (1992) realça que o clima organizacional resulta da percepção que os elementos da organização têm relativamente às variáveis de estrutura, de processo e de produto. Em simultâneo, o comportamento organizacional de cada indivíduo sofre as influências das percepções que os membros da organização têm acerca da própria organização. Assim sendo, o clima assume a forma de uma variável mediadora que interfere entre a estrutura de uma organização, as suas práticas e os seus resultados.

Assim, «as três variáveis estão na origem do clima, actuando este como catalisador dos comportamentos observados nos actores de uma organização» (Brunet, 1999, p. 128).

Neste contexto, Bica (2000, p. 29) refere que «a possível intervenção sobre o clima pode manifestar-se através de uma ou várias dimensões que constituem o mesmo clima».

Desta forma, Arede (2008) destaca que a análise do clima de escola deve ter em conta todas estas dimensões, para que não seja considerada lacunar.

De uma forma mais específica, Fox (1973, citado por Brunet, 1999) descreve o clima da escola da seguinte forma:

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento. (p. 128)

Assim, Brunet (1999) alerta para o facto de ser necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho quando se pretende determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, pois uma análise apoiada unicamente em aspectos pessoais por si só não chega. Ou seja, são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Logo, para se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento, é fundamental compreender a percepção que estes actores têm do seu ambiente de trabalho.

No contexto da escolar, este autor salienta ainda que «a direcção de uma escola terá tendência para modificar as variáveis estruturais e processuais, caso o rendimento do pessoal não corresponda às suas expectativas» (Brunet, 1999, p. 128).

Em síntese, Brunet (1999, p. 128) refere que «o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização».

1.3. Dimensões e categorias do Clima Organizacional

No que concerne às dimensões do clima organizacional que devem ser consideradas nos instrumentos de medida utilizados nos estudos sobre o clima organizacional, este aspecto suscita algumas opiniões divergentes entre os investigadores. Brunet (1999) refere que os questionários produzidos pela literatura científica variam na sua composição, apresentando entre duas e onze dimensões.

Brunet (1999) refere ainda que nos diferentes questionários de avaliação do clima existem algumas dimensões comuns, tais como a autonomia individual; o grau de estrutura imposto pelo cargo; o tipo de recompensas; e a consideração, o calor e o apoio.

De acordo com este autor (1999, pp. 129-130) quando se quer analisar o clima de uma escola, deve-se ter em consideração diversas características, nomeadamente:

- a) Os atributos de uma organização constituem as unidades de análise; os actos e os comportamentos da direcção são as determinantes principais do clima de uma organização.
- b) As percepções têm consequências importantes sobre o comportamento dos empregados.
- c) O clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.
- d) Podem existir movimentos no interior de uma organização, produzindo a coexistência de diferentes climas; no entanto, verifica-se geralmente uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros.
- e) O clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição.

O questionário de Finlayson (1973, citado por Carvalho, 1992: 40) – “Social Climate Index” (SCI) – é constituído por seis blocos de recolha de percepções, incluindo várias dimensões comportamentais, tais como: as percepções dos alunos sobre o comportamento dos alunos, as percepções dos alunos sobre o comportamento dos professores, as percepções dos professores sobre as interacções dos professores, as percepções dos professores acerca das interacções com a comunidade, as percepções dos professores acerca do comportamento dos coordenadores de departamento e as percepções dos professores sobre o comportamento do Director.

As medidas dos vários blocos são realizadas através de uma combinação de itens, aos quais se aplicam procedimentos de análise factorial. É dessa combinação que resulta a medida do clima de escola. Isto é, o resultado médio de cada escala deste questionário é considerado como a percepção avaliada.

Outro questionário muito utilizado é o “Profile Of a School” (POS) de Likert e Likert (1971, citados por Carvalho, 1992, p. 40 e Brunet, 1999, p. 130), baseado na teoria dos sistemas de Likert (1961, 1974). Este questionário traça um retrato fiel e pertinente dos diferentes tipos de clima susceptíveis de serem registados numa organização, numa escola ou em qualquer outra instituição.

Likert (1974) aborda o clima em função de oito dimensões, tal como se verifica no Quadro 3: 1) os métodos de direcção/processos de liderança; 2) a natureza das forças de motivação; 3) a natureza dos processos de comunicação; 4) a natureza dos processos de influência e de interacção; 5) o modelo utilizado para a tomada de decisões; 6) a estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais; 7) o processo de controlo utilizado; 8) a definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Quadro 3: Tipologia do Cima Organizacional, segundo Likert. Retirado de Carvalho (1992, p. 40)

DIMENSÃO	TIPOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL			
	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Processo de liderança	- Autocrático	- Autocrático - Alguma confiança	- Consulta - Confiança elevada	- Delegação de responsabilidade - Confiança elevada
Motivação	- Hostilidade - Desconfiança - Insatisfação	- Condescendência - Pouca satisfação - Ausência de responsabilidade	- Razoável satisfação - Sentimento de responsabilidade	- Implicação - Participação
Interacções	- Não há cooperação - Influência descendente	- Pouca cooperação - Influência descendente	- Cooperação moderada - Influência moderada nos dois sentidos	- Cooperação generalizada - Influência dos membros
Comunicação	- Pouca comunicação - Distorção e desconfiança	- Pouca comunicação - Precaução na comunicação	- Predomina a descendência	- Descendente lateral e ascendente
Controlo	- Feito a nível superior	- Feito a nível superior	- Delegação de processos de controlo	- Implicação dos níveis inferiores
Decisão	- Tomada a nível superior - Pouco motivante	- Tomada a nível superior - Ausência de trabalho de equipa	- Tomada a nível superior - Membros tomam decisões mais específicas	- Decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objectivos	- Os objectivos são ordens	- Os objectivos são ordens	- Estabelecidos depois de discutidos	- Participada
Objectivos de desempenho	- Nível médio	- Nível elevado	- Nível muito elevado	- Nível elevadíssimo

Assim, numa escola, o clima organizacional observado pode ser qualificado através das mais variadas denominações. Em função da combinação destas oito dimensões, Likert identifica dois grandes tipos de clima, compreendendo cada um duas subdivisões, que se situam numa escala contínua que vai de um sistema muito autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto) – autoritário, paternalista, consultivo e participativo, como é possível analisar no Quadro 4 (Brunet, 1999, Carvalho, 1992; Elias, 2008).

Assim, um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho autocrático, rígido e constrangedor, onde os actores escolares não são considerados nem consultados. Um clima aberto corresponde a um meio de trabalho participativo, no qual os actores escolares são reconhecidos e o seu potencial desenvolvido (Brunet, 1999; Elias, 2008).

Quadro 4: Tipologia do Clima Organizacional segundo Likert (retirado de Elias, 2008, p. 120)

Clima de Escola	<u>Fechado</u>	1) Autoritário 2) Paternalista
	<u>Aberto</u>	3) Consultivo 4) Participativo

Brunet (1999) esquematiza esta divisão em quatro sistemas:

- ✓ Clima do Tipo Autoritário: Sistema 1 - *Autoritarismo exploratório*: a Direcção não confia nos seus trabalhadores e Sistema 2- *Autoritarismo benévolo*: a Direcção tem confiança condescendente nos seus professores.
- ✓ Clima do Tipo Participativo: Sistema 3- *De carácter consultivo*: a Direcção tem confiança nos professores, sendo permitida uma participação a diversos níveis organizacionais e Sistema 4 - *Participação de grupo*: a Direcção tem confiança total nos professores, todos os membros unem esforços para atingir os fins e objectivos da organização.

Assim, o mesmo autor conclui que «quanto mais o clima de uma instituição estiver próximo do sistema 4, melhores serão as relações entre a direcção e os outros membros da escola. Pelo contrário, quanto mais o clima estiver perto do sistema 1, piores serão as relações entre os diversos actores escolares» (Brunet, 1999, p. 132).

Apesar de existir uma grande diversidade na selecção das dimensões ou variáveis componentes dos questionários utilizados para estudar o clima, ainda é possível identificar um conjunto daquelas que são trabalhadas de forma mais frequente. A partir da revisão de alguns desses instrumentos, Carvalho (1992, p. 41) baseando-se em Bonnet e colaboradores (1988) destaca os seguintes:

- ✓ A estrutura da organização, as suas regras e constrangimentos;
- ✓ A autonomia dos indivíduos na tomada de decisões;
- ✓ O apoio sentido pelos indivíduos no seu trabalho;
- ✓ As relações, as interacções pessoais vividas na organização;

- ✓ As motivações, particularmente a capacidade da organização em motivar os indivíduos;
- ✓ A implicação ou a participação dos indivíduos na determinação dos objectivos organizacionais.

De acordo com Carvalho (1992, p. 37) e Aguiar (1997, citado por Bica, 2000, p. 23), identificam-se quatro dimensões que influenciam e/ou conformam o clima de uma organização escolar:

1) *A ecologia da escola*, referente aos aspectos físicos e materiais da escola e ao tamanho das turmas;

2) *O sistema social da escola*, referente ao conjunto de regras que regulamentam os comportamentos e interações entre os membros da comunidade escolar, como a organização administrativa, os programas institucionais, a capacidade dos grupos, a relação Direcção-Professores e a participação dos professores na tomada de decisões;

3) *O meio ambiente da escola*, o qual engloba as características pessoais, físicas, psicológicas, sociais e económicas dos elementos da escola, especialmente dos professores e alunos;

4) *A cultura da escola*, que se refere aos valores, sistemas de crenças e estruturas cognitivas características dos membros da organização (níveis de cooperação, expectativas, consistência, consensos e transparência de metas).

Neste contexto, Elias (2008) salienta que os principais factores para caracterizar/avaliar o clima da escola são: 1) o comportamento dos alunos entre si; 2) as interações entre os alunos e os professores; 3) as relações existentes entre os professores; 4) o comportamento da Direcção da escola; 5) a comunicação existente entre a Escola e a Comunidade (pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade).

Deste modo, o autor acima referido considera que é factor influente na construção do clima de escola: uma dinâmica interactiva, que se gera entre os actores escolares e que está dependente dos tipos de relações sociais incrementadas.

Neste sentido, diversos autores da área da educação (Carvalho, 1992; Costa, 1991; Santos Guerra, 2001) consideram o clima de escola como um meio de cultura de reflexão, praticada pelos respectivos profissionais. Assim, revela-se como essencial um clima aberto, de tipo participativo (definido por Brunet 1999), ou seja, um clima que se

caracterize «por um processo de tomada de decisões disseminado por toda a escola, alargado aos diferentes actores escolares, caracterizado por formas de comunicação horizontais em que os actores escolares (alunos, professores, pais) estão motivados pela participação e implicação na elaboração de objectivos, concepção das actividades, melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação das acções/actividades desenvolvidas» (Elias, 2008, p. 123).

Considera-se, então, que a existência de um clima organizacional assim definido será propício para o desenvolvimento de uma cultura de concertação e cooperação, assim como para a fomentação de um sentimento de posse, relativo ao espaço colectivo, onde se desenvolvem as actividades. Esta situação revela-se ainda, como condição indispensável à operacionalização e desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente, que ordena uma elevada interacção social e requer também a existência de consenso alargado entre os participantes (Elias, 2008).

Como afirma Santos Guerra (2001, p. 46) «um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuozos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens».

1.4. Os efeitos do Clima Organizacional

A propósito do nível do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem dos indivíduos, Brunet (1999 p. 132) alerta para o facto do ambiente de trabalho ser um elemento fundamental na definição dos estímulos e das exigências à actividade dos professores. No seguimento desta análise, considera-se que «o clima desempenha um papel fundamental no êxito das acções de aperfeiçoamento ou de formação do pessoal de uma escola». O mesmo autor salienta ainda que a percepção do ambiente é também influente no estado motivacional de um actor.

Relativamente aos efeitos do clima organizacional sobre a satisfação e o rendimento dos elementos componentes de uma organização, o autor supracitado refere que o clima influencia, de uma forma directa e determinante, estes dois aspectos.

Na mesma linha de pensamento, Teixeira (1995, p. 166) reforça esta ideia ao afirmar que «várias investigações têm evidenciado que existem relações significativas entre o clima da organização e a satisfação gerada pelo trabalho».

Porém, Brunet (1999) refere que o nível do rendimento pode ser influenciado por diversas variáveis pessoais, as quais podem interferir no nível de rendimento, tornando difícil a separação entre os efeitos do clima e o papel das aptidões, das capacidades ou

da personalidade no rendimento de um indivíduo.

Bowers e Likert (citados por Brunet, 1999, p. 133) demonstraram, através de vários estudos, que as organizações potencialmente produtivas, na sua generalidade, revelam um clima de participação bastante elevado dos seus membros.

Na mesma linha de ideias, Brunet (1999, p. 133) cita os autores Ogilvie e Sadler (1979) e Stewart (1979), os quais consideram o clima organizacional aberto muito relevante para o sucesso escolar dos alunos e para a eficácia administrativa das escolas. O mesmo autor cita ainda Huges e Ubben (1978), referindo que o clima de uma escola actua directamente nas atitudes dos professores e dos estudantes.

Complementando as perspectivas dos autores acima referidos e inspirando-se no inquérito de Finlayson, Teixeira (1995) efectuou um estudo com o intuito de verificar se um bom clima de trabalho influencia de forma positiva a motivação dos vários actores na escola. A autora constatou que as imagens que os professores possuem do ambiente escolar estabelecem uma relação bastante significativa com a forma como afirmam implicar-se no trabalho colectivo, o que leva a concluir que o clima parece influenciar as interações escolares. Deste modo, os efeitos do clima no rendimento de um estabelecimento de ensino deverão ser considerados elementos fundamentais do mesmo.

Bica (2000) estudou os diferentes componentes do clima escolar dos professores com base na imagem que estes têm das suas relações com os outros professores, na imagem que têm das suas relações com a equipa da direcção e na imagem que têm das suas relações com os alunos. Além disso, pretenderam determinar em que medida as imagens dos professores podem influenciar o seu grau de participação no plano anual de actividades.

Pereira (2000) procurou compreender os efeitos da mudança estrutural das instituições escolares para a constituição de Agrupamentos de Escola na participação e no clima de escola.

Também Costa (2010) tentou compreender a percepção dos professores acerca do clima de escola, em dois agrupamentos do litoral norte do país, e de que forma esta percepção se relaciona com a sua participação na vida da escola. A autora teve em conta as seguintes dimensões: relação entre os professores da escola, relação entre o agrupamento e a comunidade e a imagem dos professores relativamente aos alunos e ao conselho executivo. Por um lado, a autora concluiu que, na perspectiva dos professores, o clima organizacional dos respectivos agrupamentos é positivo relativamente às dimensões acima referidas. Por outro lado, a percepção favorável que os professores

têm do clima de escola está positivamente correlacionada com o seu grau de participação na vida da mesma.

Assim sendo, «a busca por um clima adequado de uma escola deve ser uma preocupação básica para alcançar os objectivos e as finalidades a que esta se propõe» (Aguilar, 1997, citado por Bica, 2000, p. 24).

Reportando-se aos estudos efectuados sobre as escolas eficazes, Carvalho (1992) refere que há evidências das influências do clima escolar sobre os produtos da vida escolar. Bica (2000) refere ainda que está comprovado que há uma relação entre as variáveis do clima e o desempenho dos alunos.

Também para Brookover (1979, citado por Brunet, 1999, p. 136) o clima organizacional tem um efeito directo e imediato sobre o rendimento escolar. No entanto, este autor considera que não se pode menosprezar o meio socioeconómico dos estudantes, embora este não seja o único, ou até o mais importante, factor de explicação do seu sucesso.

Simultaneamente, Brunet (1999, p. 138) alerta para o facto de o clima organizacional ser percebido de uma forma consciente e inconsciente, por todos os elementos de um sistema social, «tal como o clima atmosférico que nos afecta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição».

Desta forma, o clima relaciona-se na perfeição com a eficácia, pois escolas com boa prestação apresentam um clima de trabalho favorável; com a existência de professores motivados (de modo a haver melhores resultados/desempenho); com perspectivas elevadas de rendimento (consideram-se boas escolas aquelas que têm um bom rendimento) e identificação de um estilo de liderança (deve ser mobilizadora, reconhecida e forte). O clima depende, fundamentalmente, das atitudes dos membros da comunidade educativa, mas também da forma como essa comunidade é gerida pelos administradores educativos e da respectiva avaliação feita pela sociedade.

Em suma, quanto mais favorável é o clima, mais positivo será o desempenho dos vários intervenientes de uma escola (Bica, 2000).

Porém, não são inteiramente consensuais as conclusões acerca da relação entre o clima (processo) e os resultados dos alunos (produto): numa determinada perspectiva, a relação estabelecida entre o clima de escola e os comportamentos social e escolarmente ajustados é validada por alguns estudos; noutra perspectiva, a relação entre o clima de escola e o aproveitamento dos alunos tem sido fortemente contestada (Carvalho, 1992).

Para além da relação entre o clima organizacional e a eficácia das escolas, outros

efeitos do clima aparecem relatados por diversos autores, referidos por Carvalho (1992):

- ✓ Diferenças significativas observadas na capacidade de inovação das escolas;
- ✓ Diversas características do clima social de escola associadas ao mal-estar dos professores;
- ✓ A existência de uma relação entre a qualidade do clima organizacional percebido e o “stress” vivido pelos professores no seu trabalho;
- ✓ Um clima caracterizado pelo apoio à mudança nas práticas profissionais tem um papel fundamental no empenho dos membros de uma escola em actividades formativas;
- ✓ Um maior nível de participação dos professores na tomada de decisões relativas à vida escolar aparece associado a um maior grau de satisfação. (p. 47)

Assim, de acordo com Carvalho (1992, p. 47) a satisfação dos professores sofre a influência do clima escolar, estabelecendo «o tipo de relações interpessoais vividas na escola, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação nas tarefas e o apoio recebido durante a actividade docente». Contudo, o grau de satisfação dos docentes e discentes contribui igualmente para a percepção do clima: «quanto maior é a satisfação dos professores, mais positiva é a percepção do clima».

2. As interacções na Organização Escolar

As percepções acerca das interacções na escola constituem uma das dimensões do clima organizacional escolar que têm sido analisadas em vários estudos.

De acordo com Teixeira (1995, p.166), «não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima de escola, tal como ele é percebido pelos professores».

Neste sentido, não deve passar despercebido a todos os observadores atentos à problemática escolar que nas escolas onde existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum e espírito de equipa, coexiste também uma maior motivação dos vários membros do processo educativo e uma maior satisfação no trabalho (Teixeira, 1995).

Constatando-se que toda a realidade é socialmente construída, também o trabalho docente sofre as influências da sociedade. Deste modo, Seco (2002) afirma que os processos de comparação interpessoal e social condicionam a satisfação profissional: os

indivíduos interagem entre si para poderem testar e confirmar as suas próprias percepções, em relação à natureza do trabalho desempenhado.

Esta autora considera ainda que «o relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma auto-identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade» (Seco, 2002, p. 65). São estes factores que poderão fomentar uma maior satisfação profissional, tal como revelam alguns estudos realizados.

No estudo de Teixeira (1995), a autora concluiu que o clima parece influenciar as interacções escolares. Este estudo baseou-se no inquérito de Finlayson e a autora tentou compreender como é que os professores avaliavam diferentes aspectos da vida da escola (nomeadamente, imagens da Direcção, dos colegas, das relações com o pessoal não docente e com os pais), que opinião tinham das condições que a escola lhes proporcionava, tendo em consideração a sua realização como professores.

Os resultados obtidos na investigação de Teixeira (1995) foram muito claros ao demonstrarem que para os professores é fundamental haver um bom relacionamento entre colegas e com a Direcção, assim como com o pessoal não docente, sendo estes factores os que mais contribuem para o seu grau de satisfação profissional.

No entanto, segundo alguns autores, a actividade docente é considerada um trabalho de natureza solitária, pois cada professor exerce individualmente muitas das suas funções, enfrentando sozinho, muitas das vezes, as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais (Seco, 2002). Por vezes, «é visível que os professores se enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas, mas também humanas» (Alves, 1994, p. 18), sendo «a percepção de ineficácia profissional o principal factor do receio de solicitar o apoio dos colegas» (Jesus, 1997, p. 76).

Neste sentido, e tendo em conta as perspectivas acima referidas, é indispensável o trabalho em equipa, de forma a melhorar a qualidade da educação e o bem-estar dos professores.

Segundo Amado (2000, p. 114), «as representações constituem um “saber social”, “prático” e “espontâneo” determinante das interacções», porém, «a interacção também é determinada pela representação, num movimento de causalidade recíproca».

2.1. Percepção acerca dos Alunos

Com o passar dos anos, as relações nas escolas têm sofrido algumas alterações, pois de acordo com Nóvoa e colaboradores (1991) o aumento gradual de conflituosidade tem levado a maiores dificuldades para os professores na elaboração de modelos mais justos e que promovam a disciplina dos alunos.

Na linha de ideias de Teixeira (1995), a actividade docente está centrada no aluno, pois o professor só existe porque existem alunos. Este profissional deve apoiar o aluno na tarefa de se fazer pessoa, para quem deve ser um facilitador de aprendizagem.

São vários os estudos que mencionam a relação pedagógica do professor-aluno como sendo uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento pessoal e social do aluno (Serra, 2006).

Através de uma análise dos contextos exteriores e interiores à sala de aula, é fácil apercebermo-nos que professores e alunos têm oportunidade de interagir e desenvolver uma relação interpessoal. É neste sentido que Serra (2006, p. 1) refere que «é através dessa relação interpessoal que se filtra o acto educativo, no sentido de facilitar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento pessoal e social dos agentes nele implicados».

Serra (2006, p. 2) salienta ainda que a actividade escolar diária, de professores e alunos, centra-se, fundamentalmente, na sala de aula, sendo este um «espaço privilegiado para se estabelecerem e fomentarem relações interpessoais que possam contribuir para o desenvolvimento dos jovens, enquanto alunos e cidadãos conscientes e responsáveis». Conforme as ideias atrás fundamentadas, a optimização da relação educativa entre professor-aluno pode ser um bom meio contributivo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, assim como para o progresso do desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Deste modo, o processo ensino-aprendizagem é, sem dúvida, uma questão crucial no desenvolvimento integral do aluno, dado que a aprendizagem dos discentes está estritamente relacionada com o processo de ensino e qualquer perturbação na aprendizagem reflectir-se-á no sucesso, realização e satisfação escolar, isto é, no desenvolvimento global daqueles.

Naturalmente que a relação professor/aluno tem grande importância em todo este processo, pois uma boa ou má relação entre ambos condicionará a motivação do discente que «(...) é indispensável a todo e qualquer tipo de aprendizagem, de retenção e

de desenvolvimento tranquilo e disciplinado do processo ensino-aprendizagem» (Fernandes, 1990, p. 114).

Segundo Correia (1996), nesta perspectiva relacional entre professor e alunos, persiste a ideia de que o professor se deve assumir como um companheiro, amigo e mesmo confidente. Contudo, numa situação posterior, ele terá de assumir sempre a função de juiz avaliador do aluno.

De acordo com a listagem de Nash (1978, citado por Amado, 2000, p. 120), que se fundamenta em diversos autores, os alunos têm um conjunto de representações referente aos professores, que se baseiam em seis constructos bipolares:

- 1) Mantém a ordem – É incapaz de manter a ordem
- 2) Ensina – Não ensina
- 3) Explica – Não explica
- 4) É humorado – É aborrecido
- 5) É justo – É injusto
- 6) É amigo – É hostil

Este conjunto de representações condiciona bastante as atitudes e os comportamentos dos alunos em relação aos seus professores (Amado, 2000).

Um outro estudo realizado por Kutnick e Jules (1993, citados por Amado, 2000, p. 121), tendo em conta a variável idade, analisou várias percepções dos alunos sobre o “bom professor”: a) os alunos mais novos descrevem o professor pela sua aparência e comportamento físico (inteligente, bonito, ensina as matérias e usa castigos físicos); b) os alunos entre os 11 e os 13 anos, descrevem o professor como um profissional que estrutura as actividades de aprendizagem, controla o comportamento de várias formas, dá trabalhos de casa e feedback acerca do trabalho dos seus alunos; c) os alunos mais velhos, não referem aspectos físicos, mas consideram que o bom professor «é bem educado, profissional, dedicado e interessado pelos conteúdos que ensina, preocupa-se pelas necessidades dos alunos, sabe ouvir e ajudar os alunos (dá explicações extra, é paciente, promove discussões e dá reforços positivos)».

Perante as perspectivas de diferentes autores, Amado (2000) conclui que:

Se o professor corresponde à representação estereotipada do “bom professor”, o comportamento do aluno poderá seguir numa determinada direcção caracterizada pela concórdia e pela negociação; se o professor não corresponde à representação e, pelo contrário, se mostra sem autoridade (ou com autoridade a mais),

incompetente, antipático e injusto, o comportamento do aluno poderá seguir a linha da obstrução, da contestação e da rebelião. (p. 122)

Também para Ramos (2002), na criação de um clima adequado de aprendizagem é essencial um determinado nível de disciplina, pois para este autor

(...) a disciplina é necessária para a maturação normal da personalidade (para que o jovem adquira traços de personalidade adulta, tais como autocontrolo, autoconfiança, persistência e capacidade para tolerar a frustração), para a interiorização das normas morais e das obrigações e, ainda, para a segurança emocional e até física dos jovens. (p. 170)

Neste contexto, Amado (2000, p. 114) afirma que «as representações que professores e alunos em interacção constroem uns sobre os outros e sobre o conjunto de circunstâncias em que estão envolvidos (situação, regras) surgem como variáveis importantes na determinação e na compreensão das condutas de cada um». Segundo este autor, as representações dos professores acerca dos alunos são estabelecidas de acordo com dois sistemas fundamentais de apreensão, «o da adequação do comportamento à sala de aula e da instituição e o das aprendizagens».

No estudo de Arede (2008), considerando a relação dos professores com os alunos um factor de satisfação pessoal, os participantes do seu estudo consideraram-se bastante satisfeitos com os alunos, assumindo estes, uma postura de disciplina e bom comportamento.

Tal como referimos anteriormente, têm sido vários os estudos sobre a temática da relação professor/aluno, não sendo excepção o estudo sobre o relacionamento entre os professores de Educação Física e os alunos.

Neste contexto, Teodoro (1994) refere que os professores de Educação Física apresentam alguma facilidade quer a motivar quer a estabelecer relações positivas com os alunos, constatando que, na maioria das vezes, os alunos chegam à aula já motivados.

Assim, também na disciplina de Educação Física, os alunos pretendem que o professor seja, essencialmente, seu conselheiro e amigo, aceitam o seu papel como disciplinador, mas ao mesmo tempo desejam ver no professor uma pessoa em quem os jovens possam confiar e que os ajude a ganhar autoconfiança (Correia, 1996).

No estudo realizado por Castro e colaboradores (2003), que teve como objectivo conhecer a realidade da disciplina de Educação Física na Escola Secundária de Caneças,

bem como a imagem dos seus professores perante a restante comunidade, os alunos afirmaram ter uma boa relação com o seu professor de Educação Física.

Perante todas estas evidências, considera-se, então, que a relação professor/aluno é um factor determinante para a satisfação do docente. Nesta medida, «a aceitação e o reconhecimento demonstrado pelos alunos em relação aos professores pode ser entendida como um factor equilibrador na representação que os professores fazem acerca da importância e do prestígio que socialmente lhes é atribuído» (Carvalho, 1992, p. 96), o que, muitas vezes, influencia positivamente a opção pela continuidade no estabelecimento de ensino.

2.2. Percepção acerca da relação entre Professores

Considerando que o professor é uma pessoa, ou seja, um ser aberto à relação com outras pessoas, ele encontra nessa relação o sentido da sua própria existência, «como pessoa, ele é o domínio de si e o dom de si» (Lacroix, 1981, citado por Teixeira, 1995, p. 160).

Teixeira (1995, p. 187) afirma que «o professor é um ser de relação numa profissão de relação e em que a escola é um espaço de múltiplas interações». «Ser professor é ser capaz de interagir com os outros» (p. 161), não havendo nenhum professor que o seja fora dessa interação.

Neste contexto, a mesma autora refere que a profissão docente é uma profissão com múltiplas possibilidades de realização pessoal e, ao mesmo tempo, é uma profissão em que a frustração, quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores.

Esta temática não se restringe apenas aos dias de hoje, pois já na década de 40, ao assumir que as organizações eram fundamentalmente um sistema social, a escola das Relações Humanas dava ênfase ao carácter fundamental das estruturas informais dos grupos nas organizações, os quais funcionavam basicamente como meios de socialização e de cooperação (Seco, 2002).

De acordo com Seco (2002), é uma realidade que,

(...) as práticas e as relações interpessoais desempenham um papel determinante na construção da representação social profissional. A procura de uma identidade profissional passa, necessariamente, pela estruturação das competências sociais dos actores e das relações que se estabelecem, nomeadamente, com o grupo de trabalho. Há, pois, toda uma relação circular entre o comportamento do professor

no trabalho e os processos de construção da sua própria realidade profissional, elaborados num contexto de interacção social, de onde ele retira os elementos pertinentes que interiorize e estrutura e com os quais atribui um sentido à sua experiência de vida e à sua realização enquanto docente. (p. 67)

Verifica-se, então, que o estabelecimento de laços com um grupo de pertença pode contribuir para um aumento da eficácia e da satisfação profissional, permitindo a divisão de tarefas e o aumento do poder e da influência face ao exterior (Seco, 2002).

Neste âmbito, Carvalho (1992) refere que vários estudos demonstram que as escolas com um bom clima se caracterizam por um elevado nível de interacção entre os docentes, sendo esta fundamentada na cooperação e no apoio recíproco.

Assim sendo, a relevância das relações entre professores é evidente, aparecendo muito ligada a itens do clima organizacional que diferenciam percepções globais positivas e negativas (Carvalho, 1992). No contexto da docência em Portugal, a intensidade das relações entre professores é uma das características apresentadas pelos docentes, como capaz de proporcionar uma coesão interna do corpo docente (Cruz e colaboradores, 1988, citado por Carvalho, 1992, p. 105), sendo esta mais valorizada com a idade, admitindo-se que o número de anos de serviço no estabelecimento de ensino explique essa variação (Carvalho, 1992).

Na investigação de Teixeira (1995), verifica-se que são os professores que têm melhor opinião sobre o relacionamento entre professores, que consideram mais elevado o seu nível de colaboração com os colegas, tendo em vista a realização das tarefas escolares; ao contrário, os professores que têm pior opinião das relações com os colegas, afirmam menor colaboração.

Também no estudo de Carvalho (1992), as boas relações entre colegas são apreciadas positivamente por vários professores. Esta apreciação baseia-se na valorização de duas características: a solidariedade pessoal e a convivência pacífica, sem conflitos pessoais.

De acordo com Webb (1985, citado por Teixeira, 1995, p. 114), os professores reconhecem a necessidade de serem apoiados pelos colegas, facto que está de acordo com a situação dos professores portugueses e próximo da realidade nacional. Teixeira (1995) alerta para o facto de os professores portugueses não terem, frequentemente, relações conflituosas com os seus colegas. Contudo, a autora refere ainda que, apesar dos docentes não se queixarem muito uns dos outros, anseiam por um apoio mais recíproco e correspondido. Assim, «cada professor necessita de se sentir apoiado para

ter a auto-estima que lhe permita assumir, com êxito, uma profissão com a forte carga relacional que tem a profissão docente» (Teixeira, 1995, p. 114).

Segundo Seco (2002), para os professores, assim como para os outros profissionais, é relevante a existência de uma relação de apoio por parte dos colegas, não só pelo poder motivacional, mas também pelo espírito de equipa. A este propósito, Carvalho (1992, p. 345) afirma que «as relações entre colegas podem funcionar como um outro factor de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento de ensino».

No estudo de Teixeira (1995), constata-se ainda que os professores que consideram satisfatório o ambiente da sala de professores são os que mais interagem com os colegas; e, em contrapartida, os professores mais insatisfeitos com o clima existente na sala de professores são os que menos colaboram com os colegas.

Para alguns autores, o trabalho em equipa, incluindo em rede, quer em ambiente virtual ou real, é um bom meio de ajuda para responder aos sentimentos de solidão vivenciados pelos professores, revelando-se como uma estratégia de organização dos recursos humanos numa escola (Graça, 1994; Seco, 2002).

Neste contexto, as relações com os colegas promovem o sentimento de pertença e de estruturação da identidade profissional, o que proporciona a partilha de valores e atitudes semelhantes e facilita a rapidez e a eficácia na concretização dos objectivos (Seco, 2000). No entanto, a contínua permuta de local de trabalho tem sido impeditiva da germinação de laços aprofundados com os colegas e da prossecução de trabalhos plurianuais, sendo esta mobilidade geográfica e a precariedade de emprego um entrave ao aprofundamento das relações interpessoais com os colegas (Moreira, 2009). No estudo que Prata (2001) realizou com professores do Ensino Básico, estes revelaram uma falta de entreajuda, de camaradagem, de colaboração e de partilha entre colegas. Também para Dias (2003), na generalidade, os professores têm perdido o sentido de corpo e de grupo, sendo este um requisito primordial para o sucesso de qualquer profissão.

Complementando as ideias anteriores, Moreira (2009) revela-nos que não existe concordância total quanto à existência de relações saudáveis entre colegas, pois alguns autores afirmam a existência de relações saudáveis entre colegas e outros afirmam o contrário.

Teixeira (1995) refere, também, que diversos estudos internacionais indicam que os professores têm uma imagem negativa dos outros professores. No entanto, na

investigação de Seco (2002), a autora menciona que diferentes estudos, no contexto da actividade docente, certificam a importância das relações interpessoais com os colegas, para satisfação profissional, quer a nível internacional como nacional.

Na verdade, para muitos indivíduos, a satisfação profissional não se resume apenas aos bens tangíveis, pois desejam satisfazer as suas necessidades de interacção e aprovação social, uma vez que o espírito de grupo no emprego pode, na realidade, compensar as situações de maior desgaste (Moreira, 2009). Tais afirmações vão ao encontro das perspectivas de Scott, Cox e Dinham (1999, citados por Moreira, 2009, p. 192), que salientou que a qualidade das relações interpessoais em ambiente de trabalho é um dos factores mais importantes para a satisfação profissional.

No que concerne ao relacionamento entre os professores de Educação Física e os colegas das outras áreas disciplinares, diversos estudos referem percepções positivas. Tal como se verifica no trabalho de Sousa (2003), as relações destes profissionais com os professores das outras áreas tiveram revelaram-se positivas, originando uma maior valorização pessoal dos professores de Educação Física. Reflectindo também sobre este grupo profissional em particular, Moreira (2009) verificou no seu estudo a importância das relações sociais com os colegas, sendo que os professores de Educação Física da amostra se revelaram bastante satisfeitos com as relações que têm estabelecido, quer com colegas da mesma disciplina, quer com colegas dos outros grupos, sendo notória a boa cooperação e colaboração existente.

Nunes (1994) concluiu que os colegas de outras disciplinas esperam do professor de Educação Física uma atitude competente, capaz de ter boas relações sociais e de ser um bom motivador dos alunos para a prática de uma variedade de actividades, formando equipas desportivas ganhadoras, na escola e nos clubes, capazes de alcançar o prestígio pessoal e da instituição.

Ao analisarmos o relacionamento profissional entre os colegas do mesmo grupo disciplinar, de acordo com Correia (1996) este relacionamento é feito da forma mais adequada e correcta, facto este que pode prejudicar uma interligação profícua. Os colegas de grupo, na opinião do autor, são quem melhor apoio pode dar num espírito de entreajuda e colaboração mútua. Contudo, é possível verificar algum individualismo dissimulado em determinados grupos de Educação Física.

Baseando-se em diversos autores, Moreira (2009) refere que a docência é uma profissão de natureza solitária, tendo os professores perdido um pouco o sentido de corpo profissional, requisito essencial dentro de qualquer profissão. Também neste

sentido, alguns trabalhos produzidos no âmbito das culturas docentes consideram o individualismo como uma forma cultural dominante entre os professores.

Porém, os resultados do estudo do mesmo autor, reportando-se à dimensão Relações entre Colegas e com os Órgãos de Gestão, evidenciam a importância das relações sociais com os colegas como um factor fulcral para a satisfação dos docentes, revelando-se estes bastante satisfeitos com as relações interpessoais que têm estabelecido com os seus colegas, tanto do grupo disciplinar, como de outros grupos.

No seguimento destas ideias, é, assim, imprescindível fomentar o trabalho em equipa, tendo como objectivos a melhoria da qualidade da educação e o bem-estar dos docentes (Moreira, 2009).

2.3. Percepção acerca do Órgão de Gestão

Ao realizar uma análise do clima de escola, é frequente relacionar o clima escolar com o estilo de liderança escolar (Carvalho, 1992).

Com efeito, nos dias de hoje, o Director de uma escola assume um papel fundamental no modo como pratica a liderança (e não apenas de gestão administrativa), o que, conseqüentemente, interfere com a estrutura e dinamização da organização escolar (Bolívar, 2003). A sua estratégia de inovação implica a envolvimento dos outros professores, de forma a irem exercendo, de forma partilhada, algumas funções de liderança nos respectivos grupos (como por exemplo, os Departamentos). Verifica-se também, que a crescente autonomia das escolas implica a existência de equipas directivas estruturadoras da dinâmica colegial das escolas, visando a motivação do trabalho em equipa entre docentes e o exercício de autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas, tal como foca o referido autor.

Assim, o Órgão de Gestão tem um papel fundamental na envolvimento e partilha das responsabilidades com todo o corpo docente da escola, no que respeita à planificação e à conquista dos objectivos, que promovam o sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos (Correia, 2007).

Como escreveu Ball (1994, citado por Simões, 2005, p. 124), «os directores são apanhados na dialéctica política da igualdade entre colegas e da hierarquia, do profissional e do empregado». Verifica-se que a hierarquia dos ciclos vem acentuando o

segundo elemento, desfazendo parte da solidariedade profissional que até aqui se observava (Simões, 2005).

Segundo Carvalho (1992), considera-se que o clima organizacional mais positivo parece associado a características do comportamento dos directores de escola, tal como estes são percebidos pelos professores. Entre essas características destacam-se a ênfase na produtividade e a consideração demonstrada pelo trabalho dos professores. A um estilo participativo de gestão costuma estar associado um clima positivo; pelo contrário, um clima conflituoso está associado a uma má relação entre professores e o Director de escola. Assim, um clima onde coabitam o respeito e a confiança mútua, no qual o director tem uma boa relação com os professores, é um clima escolar positivo.

O mesmo autor refere que alguns investigadores associam, ainda, «uma liderança efectiva do director de escola a efeitos positivos sobre o processo de socialização dos alunos, a existência de uma “boa disciplina” e a moral dos professores» (Carvalho, 1992, p. 44).

Segundo Soares (2004), cabe, fundamentalmente, ao Director Executivo/Presidente do Conselho Executivo mobilizar, inspirar confiança e motivar a comunidade escolar para o trabalho. Este líder deve possuir competências administrativas, mas também pedagógicas, assim como uma legitimidade social. O Director Executivo/Presidente do Conselho Executivo deve partilhar, com sinceridade, as responsabilidades com os restantes elementos do Órgão de Gestão e Administração da Escola/Conselho Executivo, procurando envolver os docentes nas decisões finais. Neste sentido, a liderança contém ainda um conhecimento vasto das vivências escolares (quer no interior quer no exterior das salas de aula). Isto é, deve ser competente nos modos de averiguação da evolução dos alunos, do currículo, das opções pedagógicas dos professores e das boas estratégias pedagógicas. Este autor salienta ainda que os presidentes bem sucedidos, frequentemente, conseguem manter o equilíbrio entre uma forte liderança e a máxima autonomia para os professores.

Actualmente, um bom líder deverá ser, prioritariamente, um excelente orientador de pessoas e de equipas de trabalho. Neste sentido, Seco (2002) refere que as capacidades de liderança exigidas, nos tempos actuais, identificam-se mais com as características da personalidade do que propriamente com as competências técnicas. Assim, as organizações, nos dias de hoje, precisam mais de líderes do que de gestores, seguindo a nova lógica da colaboração e entreaajuda.

Neste âmbito, Barroso (2005) define cinco áreas-chave para o Director/Presidente escolar exercer funções de liderança e de gestão: direcção estratégica e desenvolvimento da escola; ensino e aprendizagem; liderança e gestão do pessoal docente e não docente; uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos; e prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à comunidade educativa, em geral sobre o funcionamento da escola e dos resultados.

Sergiovanni (2004) refere que um Presidente do Conselho Executivo deve ter em consideração várias tarefas, tais como sentido de propósito, manutenção de harmonia, institucionalização de valores, promover e incentivar a motivação, gerir a organização, capacitar todos os membros das suas obrigações/compromissos, modelação de propósitos e supervisionar toda a comunidade escolar.

Apesar de uma Direcção eficaz depender de factores associados a cada contexto escolar, Bolam, McMahon, Pocklington e Weinddling (1993, citados por Bolívar, 2003), a partir do estudo que realizaram, referem que as escolas eficazes necessitam de Direcções com características específicas, tais como:

- i) Liderança forte e com objectivos claros por parte da direcção; ii) Acordo e consistência entre a direcção e os professores sobre as metas a atingirem, os valores, a missão e a política da escola; iii) A direcção trabalha com a equipa coesa; iv) Implicação dos professores nas decisões sobre metas, valores e missão de escola; v) Uma cultura profissional e uma forma de trabalhar em colaboração; vi) Normas de melhoria contínua para professores e alunos; vii) Estratégias de liderança que promovam a manutenção e o desenvolvimento de características relacionadas com a cultura da escola; e viii) Capacidade de compromisso na resolução de problemas relacionados com a implementação de reformas. (p. 260)

O investigador Bolívar (2003) salienta ainda que para haver eficácia por parte da Direcção, tem que existir um equilíbrio entre um conjunto de tarefas administrativas e de liderança educacional. As Direcções têm de assumir a gestão (tarefas administrativas e burocráticas, organização e tomada de decisões), o controlo (chefia de pessoal e controlo de professores e alunos) e a informação escolar (proporcionar informação à comunidade escolar e manter as relações externas).

No seguimento das ideias, apresentamos, no Quadro 5, diferentes lideranças que um director pode assumir, segundo a proposta de Ball (1994, citado por Simões, 2005, p. 126).

Fonseca (2000) considera ainda que, na actualidade, o professor, no papel de dirigente escolar, para além de ser o promotor das aprendizagens e o gestor da tarefas

administrativas, deverá ser o animador da mudança e da participação, coordenando a acção dos diversos cargos de gestão.

Em contrapartida, no futuro, prevê-se a implementação de um novo sistema de gestão para a escola pública, revelando um novo “figurino”, o que resultará numa verdadeira comunidade educativa, em que todos os actores (membros utilizadores ou público externo) terão um papel preponderante. Perante esta situação, o docente poderá ser um verdadeiro profissional, que executa, mas que também concebe e realiza o que decidiu, tendo em consideração toda a realidade da sua escola (Fonseca, 2000).

Quadro 5: Lideranças: exemplos de formas de participação e tipos de conversação.

Retirado de Simões (2005, p. 126)

Lideranças	Formas de Participação	Respostas da Oposição	Estratégias de Controlo
Autoritária	Suprimir expressão pública	Suprimir conversação	Alheamento, ocultação, secretismo
Administrativa	Comités, reuniões, grupos de trabalho	Canalização e apaziguamento	Estruturação, planificação, ordens de trabalho, tempo e contexto
Interpessoal	Conversas informais, consultas e conversações informais	Fragmentação e compromisso	Actuações privadas de persuasão
Antagónica	Reuniões públicas e debate aberto	Enfrentamento	Actuações públicas de persuasão

Ao analisar a satisfação no trabalho, os estudos são unânimes em destacar a importância da interacção com os colegas, assim como as relações com as chefias, desempenhando, as últimas, um papel relevante nos modelos de gestão e nos estilos de liderança assumidos (Seco, 2002).

Neste contexto, assumem um papel preponderante no grau de satisfação dos docentes, as características e atributos pessoais do líder (Seco, 2002). Pode-se, assim, constatar que se há chefias que estabelecem uma relação de entajuda com os seus colaboradores, demonstrando interesse, compreensão e apreciação pessoal pelos seus cooperantes, existem outras para quem os restantes membros escolares são “pessoal

para apresentar trabalho feito”, preocupando-se, fundamentalmente, com a obtenção de um alto nível de produção ou com os serviços prestados. Seco (2002) refere que vários estudos efectuados revelam que a satisfação dos indivíduos, em diversas ocupações, cresce quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, sendo importante atribuir elogios para os bons desempenhos, ouvir e respeitar as opiniões dos colaboradores e mostrar interesse pessoal por eles.

Assim sendo, constata-se que o bom relacionamento das chefias depende, em muito, de toda a abrangência da sua actuação: da disponibilidade que revelam para ajudar a resolver problemas dentro e fora da sala de aula; para concretizar projectos que visem o bem-estar e o sucesso de todos os membros da comunidade educativa, promovendo uma maior abertura da instituição à comunidade; e para implementar eficazmente o projecto educativo da escola. Seco (2002) refere, ainda, que as perspectivas acima referidas fazem assim um forte apelo às qualidades pessoais dos professores que ocupam os Órgãos de Gestão.

No estudo de Teixeira (1995), verifica-se que o grau de satisfação que os professores sentem no relacionamento com a Direcção é directamente proporcional à sua colaboração com o órgão de direcção da escola, que actualmente é denominado de órgão de gestão e administração. Em contrapartida, os professores que se declaram insatisfeitos assumem que, na sua maioria, têm uma menor colaboração com a Direcção da escola. Como conclusão deste estudo, a autora salienta que «os professores da amostra dizem-se muito implicados na escola, tanto no que se reporta à colaboração com os colegas, como à participação na programação de actividades escolares ou à colaboração com a Direcção da escola» (Teixeira, 1995, p. 193).

A este respeito, Moreira (2009, p. 194), cita Kyriacou (2001), o qual verificou que «uma boa liderança da escola e um relacionamento sólido entre os órgãos de gestão da escola e os professores contribui para a redução do stress profissional nos professores», enquanto Mertler (2002, citado por Moreira, 2009, p. 194) destaca que o grau de satisfação profissional é influenciado, significativamente, pela relação dos professores com os seus pares, que exercem funções em Órgãos de Gestão.

Nesta linha de pensamento, são diversos os estudos que têm vindo a confirmar a importância de uma maior implicação dos professores na gestão das escolas e nas tomadas de decisão, para a sua satisfação profissional, tanto a nível internacional como nacional (Moreira, 2009; Seco, 2002).

Relativamente aos professores de Educação Física e à sua relação com o órgão de Gestão, Hendry (1975 citado por Nunes, 1994) considera que «o dirigente escolar prevê que o professor de Educação Física seja um elemento do corpo docente que, além do trabalho lectivo normal, seja apto para exercer uma influência positiva na socialização dos alunos e na disciplina da escola, através da promoção de actividades *circum-escolares* e sociais» (p. 436).

No trabalho de Moreira (2009), foi possível constatar a boa relação existente entre os profissionais de Educação Física e os Órgãos de Gestão. Contudo, atendendo à dificuldade que estes últimos têm em perceber quais as necessidades específicas da disciplina, este resultado não foi constante e único.

2.4. Percepção acerca da relação com a Comunidade

No sentido de alcançar a sua realização profissional, um professor deverá manter boas relações com a Comunidade Escolar, interagindo com a mesma, não devendo, de modo algum, viver isolado desta (Correia, 1996). Para além dos colegas do mesmo grupo, colegas dos outros grupos disciplinares, Direcção e alunos, existem outros agentes da comunidade educativa cuja acção diferenciada não pode ser ignorada e os quais intervêm também neste campo das relações interpessoais, tais como os agentes da comunidade envolvente de uma escola: pais dos alunos, autarquias, associações, entre outros.

De acordo com Carvalho (1996), o bom funcionamento de um estabelecimento educativo deve partir da procura das interacções entre a estrutura social e a acção dos indivíduos, sendo os professores os responsáveis por proporcionar respostas criativas e activas às necessidades impostas pelos contextos escolares (a sala de aula e a escola), e pela estrutura social (a comunidade local, a sociedade e o Estado) que, por sua vez, deverá exercer a sua própria influência no seu funcionamento.

No entanto, Correia (1996) considera que se tem notado algum desconhecimento por parte dos professores em relação às formas de colaboração entre escolas/famílias, desconhecimento esse provocado, em grande parte, pela falta de instrução verificada na formação inicial relativamente às estratégias sobre o relacionamento entre as escolas e os Pais.

No seu estudo de mestrado, Cavaco (1993) concluiu que nem sempre a intervenção dos pais na escola é das mais activas, pois se há pais que se interessam e

procuram informação sobre o desempenho dos seus filhos, outros tentam fugir às suas responsabilidades enquanto educadores. Esta forma diferenciada de intervir na escola acaba por ser prejudicial e não facilita o diálogo entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

Também Correia (1996), no seu estudo, refere que a realidade portuguesa revela alguma falta de tradição relativamente ao interesse dos pais pela escola, sendo que apenas uma minoria interage plenamente com a escola. Esta situação leva os professores a uma condição de isolamento na escola, nas suas decisões e, naturalmente, a um aumento das suas responsabilidades.

No que concerne ao relacionamento dos professores de Educação Física com a Comunidade Escolar, Castro e colaboradores (2003) realizaram um estudo que teve como finalidade conhecer a realidade da disciplina de Educação Física na escola Secundária de Caneças e a imagem que a restante comunidade tem dos seus professores. Os autores tiraram as seguintes ilações:

- Os alunos e os funcionários consideram que a relação com os professores de Educação Física é “boa”. Já os professores pensam que é uma relação “normal”. Salienta-se o facto de nenhum dos universos dos inquiridos achar que existe uma má relação com os professores do mesmo grupo disciplinar.

- a disciplina de Educação Física é considerada muito importante na sua generalidade. No entanto, essa importância decresce quando comparada com o ensino em geral.

Em termos de conclusão do capítulo, podemos servir-nos das palavras de Alves Pinto (2001) quando refere que, actualmente, a organização escola é considerada uma Instituição onde

(...) os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem. É aí que passam uma fatia muito considerável do seu tempo. É em referência a essa Instituição que os alunos e os profissionais que aí trabalham estruturam a sua identidade social. São eles que contribuem para a existência da escola. Todos se integram nela. A escola constitui, portanto, um quadro de acção para todos eles. (p. 146)

Assim, considerando que qualquer organização é caracterizada pelas relações que se estabelecem entre os seus membros, verifica-se também que no contexto escolar as

relações interpessoais se vão aprofundando, uma vez que as pessoas convivem, trocam experiências e, simultaneamente, desenvolvem percepções partilhadas e recíprocas.

Neste contexto, atribui-se à escola um determinado conjunto de acções e interacções, levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de cooperação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal) (Alves Pinto, 2001).

No prosseguimento destas considerações, Seco (2002, p. 160) considera que a escola proporciona «a oportunidade de desenvolver e utilizar novas competências, de realizar tarefas diversificadas, de participar na tomada de decisões ligadas ao trabalho docente, de estabelecer relações gratificantes com os alunos». Contudo, é de referir que os docentes têm de prosseguir o seu desenvolvimento profissional, «através de programas de formação úteis e adequados e de uma verdadeira avaliação formativa», tornando-se esses factores conducentes a uma maior satisfação profissional e pessoal dos mesmos.

O próximo capítulo é relativo à disciplina de Educação Física Escolar e ao seu profissional. Começámos por fazer o percurso da evolução da referida disciplina em Portugal, revelando que esta se afirma a partir do século XX, tendo sofrido um grande desenvolvimento em termos dos seus objectivos. Esta questão da evolução da disciplina de Educação Física ao longo dos tempos está intimamente relacionada com a formação de professores de Educação Física, da qual fazemos uma breve referência.

Seguidamente, fazemos uma reflexão acerca da identidade profissional do professor de Educação Física, do reconhecimento sobre o seu papel, das suas funções e do estatuto social que este profissional exerce.

*Capítulo III – Identidade Profissional e Representação Socioprofissional dos Professores de
Educação Física*



Ao fazermos uma análise da evolução histórica da Educação Física, verificamos que na actualidade foi-lhe atribuída uma nova identidade, surgida de processos de avanços e recuos, os quais tornaram a disciplina robusta, embora não deixando de ter as suas contradições/conflitos internos e externos (Cunha, 2007).

Segundo Cunha (2007), ao analisarmos a Formação de Professores de Educação Física (Desporto), em Portugal, verificamos que a mesma tem vindo a sofrer várias influências (contraditórias e complementares) históricas, sociais, políticas, culturais e científicas. A partir destas influências, a Educação Física foi gradualmente construindo uma identidade própria, o que nos pode levar a dizer que:

A Educação Física hoje está materializada e também espiritualizada numa grande riqueza interna, nomeadamente o seu cariz investigativo esclarecido com objecto (s) e método (s) bem definido (s), mas também na influência que exerce no campo escolar e sobretudo no campo social (riqueza exterior). Esta influência modela-se no seu pensamento (perspectivas teóricas) e no seu manancial prático – proximidade da problemática da saúde e de outras (novas) formas e manifestações de movimento. É hoje, portanto, uma disciplina escolar e social robusta. (p. 11)

Segundo o autor acima referido, verifica-se ainda que, no início deste século, a disciplina de Educação Física está a ser alvo de novos olhares e de novas formas de formação e intervenção (estrutura e conteúdo), tal como se verifica com a implementação do Processo de Bolonha, o qual terá repercussões sobre esta área da formação, do conhecimento, da investigação e da intervenção/acção.

Para compreendermos estes novos olhares e formas de formação e intervenção, é essencial analisarmos e reflectirmos sobre os caminhos que percorreu até à actualidade.

1. A evolução histórica da Educação Física e da Formação de Professores de Educação Física em Portugal

Ao reflectirmos sobre a problemática da formação de professores de Educação Física no nosso país, verificamos que a mesma tem sido influenciada pela evolução social, política, educativa e estratégica, o que acabou por envolver esta temática em inevitáveis complexidades.

Neste contexto, Cunha (2007) fundamentando-se na perspectiva de Crespo (1991) refere que:

O início do século XIX assinala a emergência do problema da formação de pessoal habilitado para o desempenho de funções docentes no domínio da Educação Física, como consequência de um conjunto de circunstâncias de que assinala: uma organização social cada vez mais complexa, dominada pela revolução industrial, com tudo o que arrastava de degeneração do homem no seio de uma sociedade capitalista; um extraordinário desenvolvimento das ciências biológicas e do reconhecimento da importância do papel do exercício físico nesse âmbito; o movimento pedagógico que teve uma expressiva dinâmica nos finais do século XVIII, como uma totalidade; a importância dada à preparação física no campo militar, sobretudo após as inovações entretanto surgidas na técnica e na tática da guerra; as propostas apresentadas ao mundo pelos grandes teóricos do socialismo, atribuindo papel fundamental à Educação Física no quadro geral do progresso dos povos; os avanços verificados nas próprias concepções de Educação Física e o estudo e a acção dos seus teóricos e metodólogos mais proeminentes. (p. 15)

O mesmo autor afirma que a generalizada aceitação da disciplina de Educação Física como matéria importante nos programas escolares, no quadro da formação de militares e, também, como aspecto saliente da actividade desenvolvida por associações particulares, ainda que nos primórdios com uma dimensão reduzida, não foi indiferente a este conjunto de circunstâncias.

Nesta linha de ideias, torna-se evidente para Cunha (2007) a necessidade de preparar o pessoal docente, tentando assim dar resposta às exigências sociais concretas, consolidadas ao longo do século XX e redimensionadas no limiar do século XXI.

1.1. Período até 1940

Ao longo deste período, verificaram-se várias tentativas disseminadas de criar instituições de formação diversas, sem obedecer a qualquer plano, nem sequer a uma ideologia coerente. Neste período, a emergência das Escolas Normais Superiores, as Iniciativas Militares, a Lei Camoesas (as Faculdades de Ciências da Educação), os Congressos do Ensino Liceal, a Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa, as Escolas do Magistério Primário, a Secção de Ciências Pedagógicas e o Método oficial Português foram tempos e espaços para o crescimento da Educação Física, enquanto disciplina de intervenção social e educativa, sem esquecer o seu desenvolvimento interno, em busca de uma Identidade (Cunha, 2007).

Antes da 1.^a República

Em 1895, surge a primeira referência à Educação Física Escolar em Portugal, num texto legal. Apesar da reforma de João Franco e Jaime Moniz não considerar a integração desta disciplina nos planos de estudo do ensino liceal, esta mencionava a necessidade de «*haver terreno suficiente para recreio e exercícios de Educação Física*» na área dos edifícios escolares (Crespo, 1991; Cunha, 2007; Moreira, 2009; Ramos, 2002).

Neste seguimento, e no mesmo ano, surge um novo regulamento para o ensino da Educação Física na Real Casa Pia de Lisboa (Ramos, 2002), na qual as actividades desenvolvidas seguiam as directrizes provenientes do método militar adoptado no exército e nos trabalhos próprios de sapadores e maqueiros (Moreira, 2009).

No entanto, em 1905, com a reforma de Eduardo José Coelho, imposta através do decreto de 29 de Agosto, a lacuna da reforma anterior é ultrapassada, pois torna-se oficial a obrigatoriedade da Educação Física nos planos de estudo dos liceus, com uma leccionação de três horas semanais nos cursos gerais e duas nos cursos complementares. Um ano depois, esta norma foi extensiva aos liceus femininos, onde a leccionação da Educação Física seria incluída no currículo escolar, mas com uma carga horária de duas horas semanais, do primeiro ao último ano (Crespo, 1991; Cunha, 2007).

Apesar dos progressos, nos restantes estabelecimentos de ensino profissional, esta obrigatoriedade de leccionação da Educação Física não existia, e nos estabelecimentos militares, onde se verificava prática física, a disciplina estaria longe de corresponder às necessidades e métodos correctos (Ramos, 2002). Tal facto deveu-se, segundo Moreira (2009), à metodologia de ensino utilizada, que nem sempre se apresentava com uma adequada base científica ou convincente integração na realidade portuguesa, porque se inspirou na “Escola sueca”.

Nesta altura, embora se considerasse necessária a programação da Educação Física no ensino secundário, a sua estruturação não era a mais adequada, tal como salienta Estrela (1973). Daí Ramos (2002) referir que se passaram muitas décadas até a disciplina de Educação Física ser incluída no Ensino Primário (1984), e nos quadros das disciplinas do ensino secundário, apesar das intenções e tentativas serem muitas.

Durante a 1.^a República

Com a instauração da 1.^a República, em 1911, a importância dada pelos republicanos à Educação estendeu-se, na opinião de Moreira (2009), à reforma da Instrução Primária e Normal e, naturalmente, à Educação Física.

Com esta reforma, pretendia-se, segundo Cabral (1973), atingir uma instrução elementar do maior número possível de crianças, recorrendo a políticas de descentralização do ponto de vista administrativo do ensino primário, novas formas de fiscalização do ponto de vista pedagógico, bem como maior valorização do professor primário. A Educação Física viria a ser incluída nos três graus do ensino primário (Elementar, Complementar e Superior):

- *Grau elementar*: incluía crianças com mais de sete anos de idade. Neste grau abordavam-se temas relacionados com a higiene individual, a ginástica e os jogos educativos (preferencialmente nacionais);
- *Grau complementar*: destinado a alunos com mais de dez anos. Leccionava-se o desenvolvimento de hábitos de higiene, os jogos, a ginástica e os passos e atitudes militares;
- *Grau superior*: o alvo principal era os alunos maiores de doze anos. Realizavam-se exercícios militares, ginástica, jogos, natação, remo, entre outros.

Apesar de ser necessária uma mudança no sistema da Educação Física, este processo teve como factores condicionantes a falta de professores e de orientação metodológica, impedindo que a própria lei marcasse uma orientação para a disciplina. Assim, no ano de 1911, com a aplicação do Decreto-Lei nº1 de 29 de Maio, criaram-se duas escolas de Educação Física, anexadas às Universidades de Coimbra e de Lisboa, onde foram ministrados cursos de três anos (Cunha, 2007; Ramos 2002), cujo objectivo principal seria o de instaurar em Portugal os melhores métodos de ensino da Educação Física. Os formandos tinham orientação de professores das unidades de formação pedagógica e das Faculdades de Medicina. No entanto, este projecto acabou por não ser bem sucedido e não passou de um esforço legislativo (Crespo, 1991; Cunha, 2007).

Mais tarde, com a reforma de Sidónio Pais e Alfredo Magalhães, em 1918, surgiu uma nova organização do Ensino Secundário. No que respeita à disciplina de Educação Física, o Decreto-Lei nº 4650 de 14 de Julho previa que até ao 5.º ano seriam leccionadas duas horas semanais de Educação Física, distribuídas por quatro sessões de

30 minutos cada; para os 6.º e 7.º anos haveria uma aula semanal de 50 minutos que podia ser substituída por uma aula de jogos ou outras actividades apropriadas (Cabral, 1973).

Todavia, no ano seguinte, tendo em consideração a falta de pessoal especializado do quadro e a crise financeira que o país enfrentava, com a reforma de Sá Cardoso e Joaquim José de Oliveira, registaram-se alterações, passando as aulas de Educação Física a ter uma duração de 50 minutos até ao 5.º ano de escolaridade, deixando, por sua vez, de ser leccionadas nos 6.º e 7.º anos (Crespo, 1991; Moreira, 2009; Ramos, 2002).

Estas alterações revelaram a inépcia manifestada quanto a proporcionar à Educação Física um lugar equivalente a outras matérias de ensino. No ano de 1915, foi nomeada uma comissão, composta por elementos de dois ramos das Forças Armadas e do Ministério da Instrução, com o objectivo de estudar e elaborar um Regulamento Geral de Educação Física (Ramos, 2002).

De facto as iniciativas militares foram um marco importante para o crescimento da Educação Física, apesar de ter havido dificuldade na formação de pessoal para instrução da Educação Física nas unidades, o que constituiu uma preocupação para as instâncias militares (Cunha, 2007).

Fruto, provavelmente, das sucessivas reestruturações do Ministério da Educação e da nossa participação na 1.ª Guerra Mundial, somente em 26 de Fevereiro de 1920 surge o Regulamento Oficial para a Educação Física, marcado por uma perspectiva militarista e formativa, mas que representa o primeiro programa escolar de Educação Física em Portugal. Este servia de base ao ensino nos diferentes ramos da Educação Física: a ginástica educativa, os jogos, a ginástica aplicada e os desportos (Januário & Hasse, 1999, citados por Moreira, 2009).

Este regulamento determinava três categorias de docentes: professores, instrutores e monitores. Não se indicavam relações de hierarquia, para além da indicação de que os primeiros escolhiam monitores e asseguravam a sua formação através de lições teóricas, práticas e de prática pedagógica (Crespo, 1991). É neste momento que se começam a instalar divergências entre os defensores da técnica portuguesa de ginástica (respiratória) e os defensores de uma ginástica de formação (Moreira, 2009).

Surge então a dúvida de qual o método de ensino a ser utilizado na Educação Física, pois esta disciplina já não era contestada por ser incluída nos currículos. De acordo com Moreira (2009), a concepção francesa de Amorós¹ já estava ultrapassada, sendo a concepção sueca da ginástica de Ling² a mais adequada para o povo português.

Porém, verificou-se uma certa discórdia em torno das diferentes interpretações do método de Ling. Por um lado, defendia-se uma *Ginástica Médico-Pedagógica*, também designada por técnica portuguesa de ginástica, que tinha fins terapêuticos e/ou correctivos; por outro lado, defendia-se uma *Ginástica de Formação* que tinha por base o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada no método de Ling, com adaptações de natureza fisiológica e cujo objectivo primordial era a formação do carácter do indivíduo. Outra corrente valorizada, especialmente nos meios militares, foi a Ginástica Militar ou de Aplicação, que tinha como objectivo a preparação militar ou pré-militar, e consistia na conciliação do método de Ling com o método de Amorós.

A 22 de Janeiro de 1921, através do Decreto-Lei nº 7/246, o Ministério da Instrução Pública estabelece a criação de um Curso Normal de Educação Física, com uma duração de três anos. O primeiro ano era para a prática pedagógica e os outros dois anos para o estágio. Este curso, destinado à formação de professores, decorria nas instalações da Faculdade de Medicina de Lisboa e o estágio final de curso era realizado no Liceu Camões (Crespo, 1991; Cunha, 2007; Ramos, 2002).

A Escola de Esgrima do Exército foi inaugurada em Janeiro de 1922, com a finalidade de formar instrutores de esgrima e de ginástica (Crespo, 1977, citado por Cunha, 2007, p. 19). Posteriormente, muitos destes especialistas foram grandes impulsionadores do desenvolvimento da Educação Física (Crespo, 1991).

No entanto, Crespo (1977, citado por Cunha, 2007, p. 19) refere que só em 1923 é que o Curso Normal de Educação Física foi integrado na Escola Normal Superior.

¹ O método de Amorós caracteriza-se pelo seu forte carácter de preparação militar, por se basear na estrutura mecânica do corpo e por ter como objectivo primordial o aperfeiçoamento das habilidades motoras, revelando preocupações a nível fisiológico, mental e moral (Moreira, 2009).

² O método de Ling caracteriza-se por ser «composto de movimentos artificiais, analíticos, racionais, simples e localizados, adaptados à população e executados de acordo com três movimentos principais; atitude estática de início, acto dinâmico de mobilização e atitude final» e por ter finalidades higiénicas e correctivas (Crespo, 1987, citado por Moreira, 2009, p. 18).

Durante o Estado Novo

Na opinião de Crespo (1977, citado por Cunha, 2007, p. 25), a queda da I República, ocorrida em 1926 com a emergência do Estado Novo, conclui um ciclo da vida portuguesa que, apesar de dominado por grande agitação social e política, foi de empenho no progresso do ensino, ainda que no âmbito da formação de professores de Educação Física estes esforços não tenham alcançado o sucesso desejado. Com efeito, neste domínio só se concretizaram algumas iniciativas do foro militar, a que não devem ser alheios a organização e a disciplina das Forças Armadas.

Com a inclusão do Curso Normal de Educação Física na Escola Normal Superior de Lisboa (1923), a duração do curso de formação de professores de Educação Física foi reduzido para dois anos. Contudo, devido ao seu mau funcionamento, em 1930, as Escolas Normais Superiores foram extintas, mas não deixaram de ser um marco na formação de professores de Educação Física (Cunha, 2007). Deste modo, estas escolas foram sendo substituídas pelas secções Pedagógicas das Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa (Ramos, 2002), que ao serem criadas permitiram, finalmente, reunir todas as condições para o desenvolvimento da formação de professores de Educação Física (Crespo, 1991).

Assim, a implementação da ditadura militar provocou variadas alterações políticas, que levaram ao aumento progressivo da intervenção estatal relativamente à Educação Física e ao Desporto (Moreira, 2009). Neste contexto, Cabral (1973) refere que foi a Assembleia Nacional, em 1932, com base na técnica portuguesa de ginástica respiratória, que aprovou o Decreto-Lei n.º 21 110, de 16 de Abril, de modo a estabelecer o “Novo Regulamento de Educação Física para os Liceus”, também designado de *Método Oficial Português*. Este novo método deixava de parte os diferentes desportos, pois considerava-os prejudiciais para a saúde. Todavia, incluía nos seus programas a ginástica e os jogos educativos.

Num momento de pressão militar, em 1933, a Escola de Esgrima do Exército foi substituída pela Escola de Educação Física do Exército, a qual tinha como principais objectivos:

- 1) *Assegurar a preparação de instrutores (oficiais) e monitores (sargentos) de Educação Física e de esgrima, encarregados do ensino da ginástica, jogos, desportos e esgrima nas unidades militares;*
- 2) *Assegurar a formação de professores de Educação Física e de preparação da juventude para o serviço militar (oficiais);*

3) *Constituir um centro de estudos científicos e técnicos relacionados com a Educação Física.*

Nesta linha de ideias, em 1934, no Congresso da União Nacional (único partido político legalizado no país), debateram-se pontos essenciais para o desenvolvimento da Educação Física e o enquadramento mais eficaz dos jovens, o que levou ao reconhecimento do papel do professor de Educação Física. Defendeu-se a obrigatoriedade da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino e a aceitação do seu carácter formativo nos diversos graus de ensino, factos estes que realçaram a importância da disciplina para o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos (Crespo, 1978, citado por Moreira, 2009, p. 27). Segundo Oliveira (1999), foi também neste congresso que se propôs a revisão dos documentos regedores dos programas de Educação Física nos liceus: o Regulamento Oficial de Educação Física de 1920 e o Decreto-Lei n.º 21:110, de 16 de Abril de 1932.

Em 1936, são criadas, pelos órgãos do Estado Novo, a Junta de Educação Nacional e a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa (Ramos, 2002). A primeira visava orientar e intervir nas áreas de domínio da sociedade, nomeadamente na Educação Física, no âmbito da qual procurava orientar toda a parte *gímnica* e desportiva, construir instalações desportivas, entre outros. Por outro lado, com a criação da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, pretendeu-se oferecer aos jovens estudantes uma formação que estimulasse o desenvolvimento integral das suas capacidades físicas e desportivas; a formação do seu carácter e devoção à pátria; o sentimento de ordem; e o gosto pela disciplina e pelo culto do dever militar (Moreira, 2009).

Deste modo, no início da existência da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa todos os jovens dos sete (idade em que entravam para a escola primária ou para o posto escolar, onde existia um Centro Escolar Primário da Mocidade Portuguesa) aos catorze anos e alunos a frequentar o 1.º ciclo dos liceus estariam automaticamente incluídos na organização. Os restantes poderiam inscrever-se voluntariamente até à data do alistamento militar. Todos os estudantes poderiam manter a sua vinculação à organização até aos vinte e seis anos de idade. Esta organização foi uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento da prática desportiva nas escolas (Moreira, 2009).

Segundo Moreira (2009), com o aparecimento da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina, em 1937, as raparigas passaram a inscrever-se nesta

organização na mesma altura que os rapazes da sua idade (dos sete aos catorze anos e no 1.º ciclo dos liceus) e, de forma voluntária, até ingressar no corpo de serviço social ou aquando do casamento.

Para as raparigas, a Educação Física constava, sobretudo, de jogos, ginástica educativa e danças regionais. A formação na Educação Física estaria aqui confinada ao cumprimento dos hábitos de higiene, visando o aumento da robustez racional e a correcção e defesa do organismo.

Moreira (2009, p. 34) conclui ainda que «para o Estado Novo, as actividades físicas tinham duas finalidades essenciais. Por um lado, muscular e disciplinar militarmente os jovens, e por outro, alienar a população, nomeadamente a juventude, preenchendo toda a extensão do pensamento de modo a impedir que se criassem focos de contestação ou de subversão».

1.2. De 1940 a 1974

A 25 de Fevereiro de 1939, em Lisboa, o Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, apresenta uma proposta de lei que promovia a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF) e que tinha como finalidade ajudar a resolver os problemas fundamentais da educação nacional, perante o quadro de realizações do Estado Novo (Crespo, 1991; Cunha, 2007).

O ponto marcante deste período desencadeia-se em 1940, com a publicação do Decreto-Lei nº 30 279, de 23 de Janeiro de 1940, que criou o Instituto Nacional de Educação (INEF) e deu início a uma nova fase de formação de professores de Educação Física (Moreira, 2009). Segundo Ramos (2002), o INEF estava destinado a estimular e orientar, à luz de uma visão de cooperação entre o Estado e a Família, respeitando o plano de educação integral definido na Constituição da República Portuguesa, ou seja, o fortalecimento e o desenvolvimento físico da população portuguesa.

Neste seguimento, foi autorizada a construção de mais dois Institutos de Educação Física, um em Coimbra e o outro na cidade do Porto, que ficaram a cargo das autarquias locais e sujeitas à plena jurisdição pedagógica e disciplinar do Ministério da Educação, funcionando como delegações do INEF. Para alcançar a habilitação de professor de Educação Física, cada formando teria de frequentar um curso de três anos, sendo o último constituído por um ano de estágio pedagógico e, simultaneamente, por cursos de instrutores e monitores de igual duração (Ramos, 2002).

A aprovação do Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, que confine à Mocidade Portuguesa a direcção e inspecção da Educação Física, marca a supremacia desta organização na condução da Educação Física, predomínio este que apenas terminará no ano de 1971, com a criação da Direcção Geral de Educação Física e Desportos, aprovada com a publicação do Decreto-Lei n.º 40 871 (Moreira, 2009).

Nos cerca de vinte anos de preponderância da Mocidade Portuguesa na Educação Física, Viana (2001) distingue três linhas evolutivas da disciplina: a primeira representa o decréscimo da influência médica na Educação Física; a segunda é visível aquando do reforço de professores de Educação Física formados pelo sector militar; e a terceira, em que há uma crescente afirmação da disciplina, dependente do método higienista e militar e da necessidade de um professor de Educação Física formado pelo Instituto Nacional de Educação Física em colaboração com a Mocidade Portuguesa.

Contrariando a opinião de muitos dos professores de Educação Física (na sua grande maioria adeptos da ginástica respiratória) em funções docentes em 1940, assistiu-se a uma viragem gradual da Educação Física, que passou para uma perspectiva mais militarista com a criação do INEF nesse ano (Moreira, 2009). Moreira (2009, p. 58) salienta ainda a importância que esta entidade teve para a Educação Física: «A criação do INEF consolidava o reconhecimento da importância da formação de professores de Educação Física e dum modelo pedagógico que procurava simultaneamente integrar os pressupostos do saber médico e da organização militar».

No decorrer deste período, os quadros técnicos da Mocidade Portuguesa foram sendo ocupados progressivamente por diplomados de Educação Física. Assim, foram surgindo, ao logo do tempo, muitas intervenções ao nível do planeamento e da produção documental de suporte às *actividades circum-escolares*, tal como refere Carvalho (2002).

No que se refere à formação de professores de Educação Física (iniciada pelo INEF) neste período, esta esteve sempre confinada ao controlo por parte do Estado e aos interesses políticos, tal como se comprova com a obrigatoriedade estreita de colaboração por parte do INEF e da formação de professores para com o sector médico, militar e a própria Mocidade Portuguesa (Moreira, 2009).

É a 12 de Novembro de 1966 que se verifica uma reestruturação da Mocidade Portuguesa, através do Decreto-Lei n.º 47 311. Nesta nova fase, esta entidade, apesar de manter a exclusividade na organização das competições desportivas escolares, perde as do ensino superior (Ramos, 2002).

Aquando do aparecimento súbito de escolas secundárias, no início da década de 60, verificou-se que nessa altura o número de diplomados em Educação Física era insuficiente. No sentido de minimizar esse problema, foram criadas as Escolas de Instrutores de Educação Física (EIEF) de Lisboa e do Porto, pelo Decreto-Lei n.º 49 233, de 11 de Setembro de 1969 (Moreira, 2009). Estes cursos trouxeram imensas vantagens para o Estado. Por um lado, eles permitiram acelerar o número de agentes de ensino saídos para o sistema escolar, pois eram de curta duração (2 anos); por outro, implicaram menores encargos financeiros, pois requeriam agentes menos qualificados do ponto de vista académico, logo com salários mais baixos no futuro. Aos candidatos foi exigida uma habilitação correspondente ao quinto ano do curso de magistério primário (Carvalho, 2002).

Neste contexto, os diplomados das EIEF foram designados de instrutores e ficaram com habilitação para exercer a sua actividade nas escolas do ensino preparatório e secundário. Verifica-se, assim, a existência de dois estatutos de professores de Educação Física, os professores diplomados pelo INEF e os instrutores diplomados pelas EIEF, ambos sem condições de valorização e regalias distintas dos professores das outras áreas disciplinares (Moreira, 2009).

Indo ao encontro destas ideias, Carvalho (2002) refere que, na década de sessenta, aos professores de Educação Física apenas lhes era permitida a situação de contratados de quadros de Educação Física, sendo-lhes negado o grau de efectivos. O grau de contratado de quadro, por sua vez, traria várias desvantagens, não só ao nível do título (contratação efectiva ou temporária), como nos vencimentos (imediatos e a longo prazo) e outros direitos contratuais, nomeadamente a possibilidade de rescisão ou denúncia de contrato.

Reconhecendo esta realidade, em 1970, a Mocidade Portuguesa divulga um projecto de Programa de Educação Física no Ensino Secundário com novas concepções pedagógicas e metodológicas para o ensino desta disciplina nas escolas. Em 1974 são publicados os primeiros programas, quanto ao Ensino Preparatório, atribuindo três horas semanais à disciplina de Educação Física (Ramos, 2002).

Ramos (2002) refere ainda que, foi em 1971 que se criou a Direcção Geral de Educação Física e Desportos, da qual passaram a ser dependentes as actividades *circum-escolares*. Com esta nova reestruturação, este tipo de actividades, além de se tornarem actividades de carácter voluntário, ganham uma nova denominação: Desporto Escolar.

O número de horas de equiparação ao serviço docente também aumenta, passando de nove para vinte e quatro horas.

No entanto, Carvalho (2002) salienta que, apesar dos progressos e da evolução da percepção acerca da disciplina de Educação Física, esta continuava a ser desvalorizada em comparação com as ditas disciplinas “nobres”. De facto, continuava sem o direito de atribuir classificação numérica aos alunos (condição partilhada com as disciplinas de Educação Musical e a de Moral e Religião), sem influência na transição dos alunos, sem presença nos exames finais de ciclo, com ausência de manual escolar (condição partilhada com as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais) e com uma obrigatoriedade da sua frequência muito pouco clara.

Este período termina em 1974, na sequência dos acontecimentos do 25 de Abril, com a extinção de todas as escolas de formação de professores e com a nomeação, pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Despacho nº 37/74, de 2 de Outubro, da Comissão Instaladora para os novos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto, com competências para elaborar a lei orgânica e o plano destes institutos (Cunha, 2007). Esta atitude vai ao encontro do Preâmbulo do Despacho onde se refere «que se torna necessário estabelecer uma via única de formação para os profissionais de Educação Física».

1.3. Após 1974

Até à década de 90

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, era uma prioridade retirar o estigma organizativo com que o Estado Novo caracterizara a Educação Física e os seus professores e, simultaneamente, criar um tipo de estrutura organizacional de regulação e controlo das práticas de ensino (Carvalho, 2002).

Brás (1996) considera os anos compreendidos entre 1974 e 1986 como o ciclo do “Renascimento”, tendo em conta o movimento de potencialização da Educação Física e as renovações científicas, que foram ao encontro das aspirações da classe profissional.

Neste período temporal, verificou-se uma rápida tentativa de eliminar a influência política na educação, pois logo após a revolução de Abril, apesar de não haver ainda fundamento legal, os professores de Educação Física, com a devida aceitação dos alunos, influenciaram fortemente as suas escolas no sentido de criarem turmas mistas, tal como acontecia nas restantes disciplinas (Nolasco, 2001, citado por Moreira, 2009).

É com o Decreto-Lei n.º 675/ 75, de 3 de Dezembro de 1974, que se dá a extinção dos anteriores cursos de formação de professores, dando lugar à criação de novas instituições de ensino superior integradas na Universidade, passando-se de dois níveis diferenciados de formação de professores de Educação Física para uma via única. Os professores de Educação Física passam a ter a sua formação académica nos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa (integrado na Universidade Técnica de Lisboa) e do Porto (integrado na Universidade do Porto). Ambas as instituições conferem aos seus formandos o grau de Bacharelato, em três anos, e de Licenciatura, em cinco anos (Ramos, 2002).

Em síntese, ao longo dos tempos, os conteúdos de Educação Física foram sofrendo lentamente mudanças até ao 25 de Abril de 1974. Nos quarenta anos anteriores a este marco histórico, o ensino da Educação Física era à base de um conteúdo, com uma única matéria e com afinidades militares. Com o decorrer dos anos, passou a haver uma maior diversidade de matérias, as práticas desportivas ganharam espaço próprio na escola e conquistaram a preferência dos alunos, tal como descreve Sousa (2004).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 197/ 79, em 29 de Junho, documento que define a criação dos Serviços de Coordenação da Educação Física e Desporto Escolar, foi evidente o aumento da importância dada à disciplina de Educação Física. No mesmo ano, a 26 de Dezembro, foram criadas as Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação de professores do 2.º ciclo do Ensino Básico, através da implementação do Decreto-Lei n.º 513-T/79.

Ao ser publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro, viu-se consagrada a importância da Educação Física e do Desporto para uma formação harmoniosa dos discentes, tal como se lê no artigo 48.º, como *Ocupação dos Tempos Livres e Desporto Escolar*. Para Santos (1998), a crescente valorização da disciplina de Educação Física confirmou-se com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, pois permitiu o aumento da carga horária de disciplina de duas para três horas semanais, estabelecendo os princípios gerais que ordenaram a reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário.

No entanto, apesar dos recentes progressos alcançados, permaneciam os problemas de orientação curricular da disciplina, das condições materiais, das instalações desportivas e das condições dos seus professores. Numa tentativa de colmatar as lacunas evidenciadas, surgem algumas movimentações do foro político,

nomeadamente a publicação dos Despachos n.º 157/ME/88 e n.º 87/ME/89, com intenções óbvias de revigorar a área do Desporto Escolar.

Com o término da década de oitenta, constatou-se um aumento progressivo de ofertas de cursos de formação de professores de Educação Física, verificando-se uma maior diferenciação ao nível da formação inicial, o que revelou algumas lacunas na estrutura curricular desta disciplina e do seu currículo, tendo contribuído para a denominada “crise” da Educação Física (Moreira, 2009).

A situação actual

É na década de noventa que se começa a acentuar o crescimento gradual e a valorização da disciplina de Educação Física Escolar. Assim, foi em 1991, com o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro, que a Educação Física viu ser-lhe reconhecido o seu valor social e a sua importância para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, tornando-se numa disciplina curricular obrigatória para o ensino básico e secundário (Moreira, 2009). Porém, esta condição veio a sofrer um retrocesso, tendo o Ministério aprovado um documento denominado *Gestão Flexível dos Currículos*, o qual previa a redução da carga horária da Educação Física nas escolas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. De acordo com Moreira (2009), perante as discórdias constantes protagonizadas pelos seus profissionais, o Ministério retrocedeu e criou o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabeleceu uma carga horária de três horas semanais para os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (um tempo de quarenta e cinco minutos e um bloco de noventa minutos) e três blocos de cinquenta minutos para o ensino secundário.

Na actualidade, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, esta disciplina faz parte do primeiro ciclo de Ensino Básico, englobada na área das Expressões Físico Motoras. No 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico é recomendada para a disciplina de Educação Física uma carga horária semanal de um bloco de noventa minutos e meio bloco de quarenta e cinco minutos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, rectificado pela declaração rectificação n.º 84/2007 de 21 de Setembro, a Educação Física no Ensino Secundário ocupa uma carga horária semanal de dois blocos de noventa minutos. As orientações curriculares são uniformes a nível nacional e estabelecidas por um documento denominado *Finalidades da Educação Física*, da responsabilidade da Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Devido à evolução socioeconómica verificada nos últimos anos, a Educação Física teve necessidade de se adaptar aos novos estilos de vida, verificando-se o aparecimento de novas práticas desportivas que se instalaram nas escolas e que se revelaram alvo das preferências dos alunos (Sousa, 2004). O profissional de Educação Física, por sua vez, alarga a sua actividade profissional para ocupar novos cargos, nomeadamente: treino desportivo, gestão do desporto, animação e lazer ou turismo desportivo (Crespo, 1992).

Na opinião de Sousa (2004), o surgimento de toda uma panóplia de actividades e o aparecimento do desporto em clubes, pode explicar, de algum modo, a subvalorização da disciplina de Educação Física ou do seu professor.

No que concerne à formação de professores de Educação Física, Cunha (2007) refere que a situação actual encontra a “sua origem” no desenvolver da formação após 1974.

Assim, numa primeira fase, o estudo é orientado para a reivindicação de um diploma coincidente com os desejos da escola de formação e dos candidatos. escolas de formação essas perfeitamente integradas na Universidade, reclamando a organização de estudos adequada às finalidades evidenciadas, nomeadamente o grau académico licenciatura e o prestígio, o estatuto e a qualidade emergente dessa mesma formação. Numa segunda fase, verificam-se modificações curriculares nos ISEF's de Lisboa e do Porto e o aparecimento das Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Madeira. Uma terceira faz a entrada em funcionamento das ESE'S com o curso de professores do Ensino Básico – Variante de Educação Física e o aparecimento de uma nova Universidade – a de Coimbra. Finalmente, uma quarta fase, caracterizada pelo despontar para o funcionamento das instituições de formação privadas e corporativas, e com o chamado Processo de Bolonha. (pp. 37-38)

Neste sentido, existe actualmente uma diversidade de escolas de formação de professores de Educação Física, desde Universidades, Escolas Superiores de Educação (públicas) e Instituições Superiores Privadas (Universitárias e Politécnicas) e, mais recente ainda, a “nova formação” relacionada com o Processo de Bolonha (com indicações vindas do exterior).

Para Cunha (2008b, p. 13), este recente «Processo de Bolonha (no contexto europeu) é um novo envolvimento que remete a formação para uma dinâmica emergente do quadro social, mas também para uma dinâmica de modernização tecnológica e da competitividade económica, que tem enfatizado a necessidade de fazer aflorar novos caminhos (formação) perante uma nova ordem mundial».

2. Identidade Profissional Docente

Constata-se que as transformações verificadas na sociedade, associadas à complexidade da dimensão educativa, tornam a profissão docente um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais (Cunha, 2008^b). Assim, é fundamental reflectirmos sobre a temática da identidade profissional docente, de modo a compreendermos melhor algumas questões pertinentes que surgem no dia-a-dia da actividade docente.

Para Teodoro (1994), a identidade profissional tem o início do seu percurso no momento da escolha da profissão e vai até à reforma, passando pela formação inicial e pelos diferentes locais de promoção e enriquecimento da profissão, pois surge como um fenómeno complexo de construção com uma dimensão espaço--temporal alargada. Deste modo, o autor refere ainda que a identidade profissional constrói-se através dos saberes científicos e pedagógicos, segundo uma ordem ética e deontológica. A sua construção reflecte-se, quer ao nível das representações quer do trabalho propriamente dito, nas marcas das experiências vividas, nas opções tomadas e nas acções realizadas.

Segundo Dubar (1997b, citado por Moreira, 2009, p. 121), a identidade profissional pode ser influenciada por dimensões psicológicas (intra-individuais e inter-individuais) e dimensões sociais. Deste modo, entrando no contexto das ciências sociais e humanas, «tanto se fala de identidade individual e pessoal, como de identidade colectiva e social; de identidade para si, como de identidade para o outro; de identidade vivida, como de identidade atribuída».

Reforçando as ideias mencionadas, Cunha (2008b, p. 18), baseando-se em Garci (1988), Popper (1989) e Nóvoa (1991), salienta que uma profissão, para ser desempenhada eficazmente, requer «formação contínua e actualização de conhecimentos e de técnicas, que se vão produzindo no respectivo sector, conduzindo sempre a um espaço de liberdade, de solidariedade, de espírito crítico, de tolerância, de honestidade intelectual e de autonomia dos indivíduos que a constituem, sem cair em autoritarismos ou exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e pluralismo».

Na realidade, a identidade profissional incorpora as representações que o sujeito possui, quer de si mesmo quer dos outros e, por sua vez, estas são construídas segundo uma dinâmica de interacção constante, na qual intervêm as próprias representações de si

e o olhar do outro (Dubar, 1998, citado por Moreira, 2009). Assim, tal como referem Januário e Matos (1996), a identidade profissional não deixa de ser produto de um olhar para o “espelho”, no qual, fenómenos como o reflexo, a imagem e a percepção são estabelecidos de forma histórica, social e cultural. Estes autores consideram ainda que, para a construção da identidade profissional, é fundamental todo o processo de sociabilização do indivíduo, influenciador, quer ao nível das práticas do dia-a-dia, quer das representações pessoais.

Perante estas constatações, para a definição de uma identidade profissional, Moreira (2009) subentende que é necessário um código comum a todos os elementos que compõem um determinado grupo, de forma a permitir efectuar uma identificação/diferenciação dos vários grupos sociais. De acordo com Januário e Matos (1996, citados por Moreira, 2009), distinguem-se quatro elementos identificadores de uma profissão: 1) o monopólio da função; 2) a responsabilidade colectiva em relação à profissão; 3) a existência de uma formação específica; 4) a existência de um código ético e simbólico.

Na verdade, os diferentes contextos em que os indivíduos se movimentam e se relacionam, constituem o eixo principal dos processos de construção identitária. Segundo Moreira (2009), devemos privilegiar o estudo destes fenómenos no próprio local de trabalho, visto que o desenvolvimento das capacidades estratégicas inerentes à experiência do quotidiano das relações vividas no trabalho constitui a circunstância mais forte e mais duradoura da transformação identitária.

Ao reportar-nos à profissão “professor”, devemos saber que esta resultou e teve influência da evolução política, estratégica e científico-pedagógica. Logo, esta teve o seu início no momento em que o Estado substituiu a Igreja, como entidade tutelar do Ensino (Cunha, 2008b). Perante estes factos, e com o aparecimento da escola de massas (pós guerra mundial), que proporcionou alterações profundas na Educação, na formação e na profissão dos professores (Cunha, 2008b), estes profissionais acrescentaram, ou até mesmo substituíram, a sua função tradicional de transmissores de conhecimentos e assumiram funções de animadores culturais, assistentes sociais, responsáveis administrativos e políticos (Formosinho, 1992b; Teodoro, 1991).

Assim, Crozier (1977, citado por Gomes, 1993a) refere que, para a construção biográfica de uma identidade profissional docente, será necessário que os professores sejam activos, isto é, que estabeleçam relações de trabalho, participem em actividades colectivas nas organizações escolares e intervenham em jogos de actores.

Neste sentido, Lopes (2001) salienta o facto da identidade profissional docente se traduzir no tipo de relação que cada professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares. Assim sendo, à medida que vão progredindo na carreira, os professores acabam por alterar as suas interpretações e reformular as suas relações com o grupo em que estão inseridos.

Um mesmo professor poderá dividir-se em diferentes tipos de identidade, não com ideais cristalizadas, mas alteráveis mediante as necessidades e as estratégias (Gomes, 1993a). Deste modo, Moreira (2009) considera que não será possível estabelecer de forma uniforme uma identidade profissional dos professores, quando a realidade espelha uma grande variedade de formas identitárias tradutoras de diferentes modos de encarar e actuar na profissão.

Também Teodoro (1994) verificou uma enorme crise de identidade profissional entre os docentes, resultante de uma multiplicidade de factores, sendo de assinalar a maior responsabilidade do processo de *proletarização* do trabalho docente, acentuado pela reforma educativa.

Deste modo e de acordo com a linha de pensamento de Gomes (1993a, b), a profissão docente encontra-se dividida pelos conteúdos disciplinares, pelos estatutos e funções da instituição em que se integra, pelas origens sociais dos seus membros, pelas diferenças de formação e pelas divergências acerca da missão e dos alvos da educação.

2.1. Identidade Profissional do professor de Educação Física

Inúmeras investigações têm revelado que a Educação Física surge como um campo profissional e académico que abrange um conjunto de saberes intimamente relacionados com o desenvolvimento físico e motor, com repercussões e efeitos educativos na totalidade do ser humano, numa filosofia de formação contínua, assumindo a mesma designação como disciplina escolar (Januário, 1995).

Neste contexto, a disciplina de Educação Física e o seu profissional foram assumindo diversas representações ao longo dos tempos. Segundo Crespo (1995), inicialmente, os professores de Educação Física identificavam-se, por um lado, com a medicina, onde iam buscar os conhecimentos teóricos do movimento humano e, por outro, com os métodos militares, através dos quais a disciplina colectiva traria uma boa adaptação para as regras dos exercícios realizados em grupo. Com o decorrer do tempo, os professores foram-se afirmando através de acções, pensamentos e maneiras de sentir

próprias que, apesar de sofrerem constantes alterações, não se tornavam objecto de conflitos radicais. No entanto, mais tarde, com a sua integração no contexto universitário, a identidade deste grupo profissional começou a sofrer quebras decisivas e preocupantes. É neste contexto que surgem algumas atitudes e comportamentos de desconfiança e hesitação referentes ao sentido da disciplina e da profissão.

De acordo com o autor acima citado, Pereira (2005) considera como um factor primordial a formação inicial, atribuindo-lhe duas funções essenciais: a constituição de um grupo profissional e a sua identidade profissional. Para uma total eficácia destas pretensões, a formação inicial não deverá apenas restringir-se às estratégias particulares das várias instituições, mas concretizar-se através de um percurso mais ou menos comum.

No entanto, Moreira (2009) refere que, devido à implementação de instituições variadas de formação inicial de professores de Educação Física, tais como os politécnicos públicos e universidades e os politécnicos privados, se constataram diferenças muito relevantes entre as várias instituições ao nível do currículo académico, originando a formação de grupos com estatutos diferenciados.

Neste contexto, surge, para os profissionais desta área, uma vasta oferta de instituições e cursos completamente distintos, quer na sua génese quer nos seus modelos de formação. Tais discordâncias trouxeram consigo uma divisão e a desorientação conceptual, metodológica e deontológica (Pereira, 2005), levando Moreira (2009) a considerar que, numa perspectiva de afirmação profissional e identitária, toda esta desorientação poderá acarretar conflitos para o meio escolar. Na realidade, é este o principal factor causal para o estado de crise, que este grupo profissional enfrenta actualmente (Januário, 1995; Moreira, 2009; Pereira, 2005).

Na verdade, Moreira (2009) apresenta-nos como factores contribuintes para um latente decréscimo do estatuto da Educação Física e do seu professor, os seguintes: o aparecimento no mercado de trabalho de profissionais provenientes de instituições de formação distintas e o défice de saídas profissionais existentes.

Este autor, refere também que, numa altura em que a população escolar tem tendência para diminuir e porque o próprio meio escolar não tem conseguido impor-se, o professor e a disciplina de Educação Física, enquanto promotores de desenvolvimento físico, têm sido considerados com um estatuto periférico em relação aos outros docentes e às outras disciplinas componentes do currículo.

Verifica-se, então, que a desmesurada importância atribuída à formação intelectual e a preferência pelas actividades teóricas têm arremessado estes profissionais para um estatuto de inferioridade (Moreira, 2009; Pereira, 2005).

Hardman e Marshall (2000, citados por Marmeleira & Gomes, 2006) identificam vários motivos responsáveis pelo baixo estatuto da Educação Física: o cepticismo social quanto ao seu valor académico; a diversidade de ofertas desportivas fora da escola e a tendência corrente para se valorizarem os conteúdos escolares mais teóricos.

Embora os professores desta área mostrassem uma postura constante de luta na busca de um estatuto idêntico ao dos professores das ditas disciplinas cognitivas, na realidade esta equiparação de estatuto não existia. A Educação Física mantinha-se, assim, fora do núcleo dos valores humanísticos, científicos, estéticos ou de modernização (Carvalho, 2002).

Por outro lado, o professor de Educação Física é questionado com perguntas gerais relativas a qualquer professor, pois encontra-se tradicionalmente ligado ao ensino, mas também se depara com os problemas específicos de ser professor de Educação Física (Januário & Matos, 1996).

Ainda de acordo com esta ideia, uma das opiniões recolhidas por Pereira (2005, p. 5) no seu estudo é que, a disciplina não é, por vezes, devidamente valorizada, apresentando um baixo reconhecimento social, sendo factores contributivos para esta situação «o enorme facilitismo, o enorme laxismo, a convivência entre quem trabalha e quem não trabalha e entre quem dá aulas e empresta uma bola».

É também apresentada como uma causa promotora da crise identitária, a diversidade de actividades que o profissional de Educação Física poderá desempenhar. Porém, ao contrário do que é percepcionado, um professor de Educação Física consegue desempenhar mais do que um único papel, aplicando os seus conhecimentos nas escolas, nos clubes, nas empresas, nos centros de investigação, etc. (Crespo, 1995; Januário & Matos, 1996).

Verifica-se que, nos anos transactos, os estilos de vida da sociedade têm-se vindo a alterar, resultantes da evolução do *status* social e económico, surgindo assim novas entidades empregadoras ligadas a esta área da actividade física e desportiva. Com o aparecimento destas novas ofertas de emprego, o profissional Educação Física tem assumido outras funções fora do meio escolar: o treino desportivo, a gestão do desporto, a animação e lazer ou o turismo desportivo. Com esta nova tendência, a expressão

“professores de Educação Física” torna-se cada vez mais insuficiente para abranger tal vastidão de cargos (Crespo, 1992).

Nos dias de hoje, verifica-se que a crise identitária vigente tem-se tornado motivo de análise e de preocupação para os profissionais de Educação Física (Crespo, 1995). Assim, têm-se revelado motivos de inquietação as seguintes circunstâncias: a falta de clareza existente sobre os diversos cargos das actividades físicas, o trabalho técnico pedagógico, bem como o estatuto destes profissionais e o devido reconhecimento de qualificações e competências (Moreira, 2009).

A propósito da identidade profissional, Moreira (2009) afirma que:

(...) esta não se limita a uma identidade pessoal, mas constitui antes uma entidade eminentemente colectiva, que se baseia em representações e em práticas contextualizadas, desenvolvendo-se numa relação de identificação e de diferenciação relativamente aos outros. Na articulação entre o mundo vivido do trabalho, na trajectória socioprofissional e na atitude face à formação é que se definem as diferentes configurações identitárias. (p. 155)

Constata-se que, para alcançar um eficaz desempenho profissional nesta área, será imprescindível a devida clarificação do estatuto, das carreiras, das regras de acesso e da progressão da carreira técnico-pedagógica, por parte das respectivas entidades competentes, nomeadamente o Estado, as instituições de formação, as associações autárquicas, as associações desportivas e as entidades empresariais (Pereira, 2002). Neste contexto, a ausência ou a deficiente preocupação com a formação permanente pode ser um contributo para que os profissionais tenham mais dificuldades em resistir e/ou ultrapassar problemas ou crises profissionais, tornar os seus conhecimentos obsoletos e, em última instância, poderá até induzir ao abandono profissional (Pereira, 2005).

Reforçando estas ideias, Alves Pinto (2001) salienta que, ao longo do seu desenvolvimento profissional, os professores vão desenvolvendo um conjunto de representações dos “submundos” da educação e, em particular, representações das funções docentes, o que lhes permite situarem-se relativamente aos contextos e às situações, adequando a sua acção e elaborando um sentido para o seu comportamento e desenvolvimento. Consoante o modo como cada indivíduo vive, assim resultará a identidade profissional de cada um, que se vai redefinindo constantemente devido às mudanças que vão ocorrendo no sistema e que exigem uma constante adaptação (Moreira, 2009).

Em modo conclusivo e de acordo com Arends (1995, citado por Moreira, 2009, p. 153) considera que «aprender a ensinar, é, na realidade um processo desenvolvimentista, atravessando os professores vários estádios. Inicialmente, preocupam-se com a sobrevivência, depois com a situação concreta de ensino e, por fim, com as necessidades sociais e escolares dos seus estudantes».

Neste contexto, com o intuito de operacionalizar o conceito de identidade profissional, no domínio da docência, Moreira (2009) inspirou-se em diferentes estudos sobre esta temática de diversos autores. No entanto recorreu ao quadro conceptual apresentado no trabalho de Kelchtermans (1995, citado por Moreira, 2009), que se baseia em três dimensões distintas:

(...) a dimensão *motivacional*, relativa ao projecto profissional e incidindo na escolha da docência e na motivação para a mesma; a dimensão *representacional*, relacionada com a percepção profissional, no plano da imagem de si enquanto professor e na imagem da profissão; e a dimensão *socioprofissional*, localizada aos níveis social e relacional, baseando-se sobretudo nos processos de socialização profissional. (p. 140)

Segundo Moreira (2009), o quadro conceptual deste autor e a sua operacionalização são muito consistentes, motivo que o levou a optar por essa conceptualização para a abordagem teórica e empírica da sua investigação, pois considera que:

(...) o professor que se é, num dado momento, é o resultado de um processo de evolução ou desenvolvimento pessoal e profissional para que concorreram as condições ambientais, organizacionais e institucionais, escolares ou profissionais, e sociais; o sucessivo e contínuo processo de adaptação normativa e interactiva, que ocorre ao longo da carreira; as representações ou imagens que o professor construiu de si próprio, que os seus pares e demais agentes educativos construíram sobre ele; a imagem social do profissional-professor; e os factores de natureza aleatória, tanto do foro pessoal, como social e/ou profissional. (p. 140)

De salientar ainda e de acordo com este autor (p. 139), que é fundamental para o exercício da profissão, desde o início da socialização profissional, os três factores do processo identitário dos professores: «a disciplina que leccionam, a relação com os alunos e o papel do professor ou a representação sobre o papel do professor».

2.1.1. O Estatuto Social do Professor de Educação Física

Ao longo dos tempos, a função, o papel e as características do professor de Educação Física têm sido alvo de vários estudos, que têm gerado bastante controvérsia e conflito de opiniões.

Segundo Nunes (1994), toda esta divergência em torno desta temática deve-se à natureza repartida do papel do professor, às especulações que caem sobre estes, aos interesses dos professores no seu próprio estatuto, à afectividade e à orientação moral implícitas no seu papel, às características da organização das estruturas educativas, entre outros.

O mesmo autor (1994) caracteriza os professores de Educação Física como sendo pessoas sociáveis e entusiastas, com elevado poder de iniciativa e de capacidade organizativa e, logicamente, grandes apreciadores das actividades físicas. Tendo em conta a limitada aceitação social a que são sujeitos, estes docentes demonstram uma grande atitude competitiva e buscam alcançar o prestígio. O seu papel e as suas atitudes serão, em grande parte, o reflexo das expectativas das pessoas com quem eles se relacionam no seio da sociedade, nomeadamente, no meio escolar.

Também Andrews (1993) afirma que, no passado, os professores de Educação Física foram caracterizados como pessoas geralmente estáveis e extrovertidos e, enquanto grupo profissional, pouco ansiosos.

No estudo de Gray (1970, citado por Nunes, 1994), a imagem pública deste professor é a de uma pessoa de acção, que se isola em relação aos outros professores e que não se revela um modelo inspirador para os alunos, sendo o seu único contributo educacional na escola o de preparar equipas desportivas.

Apesar de existirem todas estas divergências, o professor de Educação Física deve demonstrar o seu verdadeiro papel.

No sentido de compreendermos, de forma convincente e legítima, a Educação Física enquanto disciplina curricular da escola actual, Crum (2000) identifica três tipos de acção distintos: 1) terá que se constatar um desvio da ideia de que a missão principal da Educação Física está ligada à melhoria da Aptidão Física ou das capacidades físicas dos alunos; 2) esta disciplina não poderá ser associada a um agradável intervalo ou a um momento recreativo no currículo escolar; 3) deve ser entendida como uma forma de ensino-aprendizagem, onde é dada aos jovens a possibilidade de obterem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma *participação* emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento.

O investigador Bento (1986, p. 4) relaciona o estatuto social do professor de Educação Física com a avaliação do valor do desporto pela sociedade, segundo o qual o valor desta disciplina não parece ser plenamente reconhecido pela mesma. Na verdade, para este autor, tanto o profissional de Educação Física, como a própria actividade desportiva são «subestimados por um estrato relativamente grande de “inteligência”, apesar de o professor de Educação Física, por formação e especificidade de tarefas, pertencer a esse estrato».

Indo ao encontro dos resultados da investigação de Costa, Pestana, Carvalho e Dinis (1994), que constataram que a Educação Física não é considerada como uma área de aprendizagem, mas sim de entretenimento e recreação, Moreira (2009), no seu trabalho, verificou que a maioria dos professores de Educação Física (71%) afirmou que muitos dos seus colegas de outras áreas disciplinares ainda os vêem como profissionais de entretenimento.

De acordo com Nunes (1994), a falta de reconhecimento da disciplina deve-se ao facto da avaliação dos alunos, na disciplina de Educação Física, não ser sob a forma de exames, o que consequentemente implica que o papel do professor de Educação Física seja relegado para um lugar de interesse secundário, quando comparado ao papel da maioria dos professores dos restantes grupos disciplinares. Esta situação continua a verificar-se na actualidade, pois a avaliação dos alunos a esta disciplina continua a não depender de exames nacionais.

Teodoro (1994) salienta ainda que, no seu estudo, os professores dos restantes grupos disciplinares consideram que o professor de Educação Física terá uma tarefa bem mais facilitada que a sua, devido a não terem a obrigatoriedade de aplicar fichas ou testes escritos, revelando o desconhecimento do facto de se tratar da única disciplina cuja avaliação é algo efémera, logo mais difícil, pois não existem produtos permanentes.

Sendo a auto e heteropercepção de uma identidade profissional configurações do tipo de função social, na opinião de Bento (1986), a autopercepção do professor de Educação Física é a forma como este se vê a si próprio e à sua disciplina no papel que lhe é atribuído; e a heteropercepção está relacionada com o que este profissional pensa acerca do modo como é avaliado pelo seu colectivo, pelo envolvimento social e pela sociedade.

Em suma, o papel do professor de Educação Física, segundo Nunes (1994), deve ser o de um educador que, seguindo a especificidade própria da disciplina, promove acções referenciadas com o ensino na disciplina de Educação Física, nomeadamente o

treino desportivo, a recreação e a respectiva inovação metodológica que emerge nestes domínios. Como tal, pode ser definido como um educador especialista à medida do processo técnico e científico do mundo contemporâneo.

Deste modo, Lima (1999, citado por Pereira, 2004, p. 28), referindo-se aos professores de Educação Física, afirma que «ser um profissional inteiro, pressupõe o cumprir alguns princípios fundamentais: Um profissional preocupado com todos aqueles, que estão sob a minha responsabilidade, com o seu futuro (...) e atento de forma a não ter conflitos com outros profissionais (...)».

3. A Educação Física Escolar

Ao longo da história da humanidade, a Educação Física foi evoluindo de acordo com as características e as necessidades da sociedade onde se insere (Louro, 2005). Daí que, desde a Antiguidade, quer no campo das práticas educativas das suas civilizações quer nos documentos regidos pelos seus pensadores, se verifica a necessidade desta disciplina, o que leva vários autores a debruçarem-se sobre o papel da Educação Física e a sua função enquanto disciplina educadora (Sobral, 1985).

Deste modo, verifica-se que o desenvolvimento da disciplina de Educação Física não tem sido constante nem contínuo, pois segundo Ferreira (2002),

(...) a importância que lhe concederam ao longo dos séculos, os órgãos ou profissionais que lhe têm dado maior destaque, a evolução da formação dos professores de Educação Física e a criação de estabelecimentos de Ensino para esse fim, as matérias de Ensino que compõem o currículo, a carga horária semanal nos horários escolares, a natureza obrigatória da disciplina nos Ensinos Básico e Secundário, o apetrechamento das escolas em material e equipamento são factores, entre outros, que têm sido alterados e implica interesses diversificados. (p.5)

Nos dias de hoje, a Educação Física é considerada uma disciplina fundamental do Ensino Básico e Secundário do currículo escolar português, pois faz parte do plano de estudos dos alunos desde o 1.º ciclo (Expressão Físico-Motora) até ao 12.º ano (Marmeleira & Gomes, 2006).

Neste ponto de vista, tal como refere Bento (1991, p. 101), a escola, o ensino e as suas disciplinas têm a seu cargo o dever de fomentar o desenvolvimento da personalidade do aluno, logo proporcionar «um desenvolvimento e formação de

capacidades, de habilidades, de competências, de saberes, de atitudes, de valores, de hábitos, de motivos, de necessidades e comportamentos». Ou seja, uma disciplina escolar deve privilegiar determinados aspectos na socialização ou no desenvolvimento dos indivíduos.

De acordo com a linha de pensamento de Ramos (2002), ainda não se reconhece o alcance cultural da Educação Física, nem se dá valor aos conteúdos que esta disciplina ensina, apesar desta ter um lugar no curriculum. Assim, a Educação Física continua sem ter a valorização e a consideração indispensáveis e o reconhecimento generalizado das suas potencialidades educativas: «as preocupações excessivas com o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e a preferência por abordagens teóricas, por outro, têm empurrado a EF para um estatuto subalterno» (Ramos, 2002, p. 148).

No entanto, e tal como salientou Bom (1986) a aula de Educação Física não pode ser colocada no mesmo plano da aula de Português ou de Matemática, pois para atingir os objectivos desta disciplina, os alunos têm que ter esforço físico, têm que tomar banho e ter outros cuidados de higiene, tendo um espaço próprio que se rege por regras distintas.

Neste contexto, Santos (1998, p. 4) caracteriza a Educação Física Escolar como uma disciplina curricular de indispensável relevância, na medida em que «ao configurar-se numa acção normativa de valores, atitudes, habilidades e condutas humanas, que se expressa no acto pedagógico de um agente pedagógico (o professor de Educação Física), que a partir dos elementos da cultura física (o desporto, o jogo, a dança, a ginástica) impõe uma intencionalidade (sistema de valores - estando ou não consciente disto o agente pedagógico) que se torna imprescindível (devido principalmente à especificidade da Educação Física) na formação de crianças e jovens».

Assim, a Educação Física, enquanto disciplina escolar, deve ser entendida, segundo Carreiro da Costa e colaboradores (1988), como:

O processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível, a todas as crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física, isto é, o repositório dos valores e das técnicas inerentes às produções sociais do corpo, como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançado pelo homem, nesta área da actividade social. (p. 16)

Esta linha de pensamento vai ao encontro do postulado por Gayz (1993, citado por Santos, 1998), que entende a Educação Física como uma parte da Educação geral, no sentido em que promove o desenvolvimento da personalidade dos alunos, através do desenvolvimento das actividades físicas, motoras, intelectuais, afectivas e morais, tendo sempre em vista a sua integração na sociedade.

Neste sentido, e em particular na opinião de Nunes (1986), a disciplina de Educação Física deve assumir, no campo escolar, um destaque especial comparativamente a outras disciplinas, visto facultar aos seus alunos oportunidades de cooperação, prestígio dentro dos seus grupos e actividades de livre participação em acções conjuntas.

Reconhecendo esta realidade, Bento (1991, p. 105) aponta três funções essenciais à Educação Física: 1) *função de restituição* - refere-se à restituição de energias e estímulos, de compensação e redução de cargas e efeitos dificultadores do crescimento e desenvolvimento, resultantes da estrutura de exigências da vida escolar; 2) *função de desenvolvimento e consolidação da base psicofísica e motora da personalidade* - estará relacionada com o desenvolvimento da capacidade de rendimento e de aprendizagem dos alunos; e 3) *função de comunicação e cooperação* - surge associada à estrutura dos processos de aprendizagem desportivo-motora.

Reforçando a perspectiva de Bento, e querendo ser mais abrangente, Januário (1995) considera também três funções estruturantes da Educação Física: 1) a *aquisição da condição física*; 2) a *estruturação do comportamento motor* (desenvolvimento da componente motora e física); e 3) a *formação pessoal, cultural e social* (valores humanistas e capacidades de comunicação e cooperação).

Segundo Bento (1991, p. 103), a Educação Física é uma disciplina orientada para a formação da competência desportivo-motora e para o desenvolvimento das capacidades de rendimento corporal dos seus alunos. Assim, este autor considera-a uma «disciplina concreta, de uma escola concreta, para alunos concretos, cidadãos de um mundo concreto». Neste sentido, a Educação Física e o Desporto Escolar educam, na medida em que se ocupam do desenvolvimento das capacidades e habilidades que prestam valiosos serviços à educação e vidas sociais, pois proporcionam possibilidades de organização do tempo livre, contribuintes para a satisfação e o conhecimento pessoal.

Neste contexto, a Educação Física Escolar procura usar o conteúdo prático próprio das suas aulas (recorrendo ao estímulo proveniente das opções de tempos livres), elevar os níveis de actividade física dos jovens e contribuir para a promoção de

estilos de vida activos mais saudáveis (Marmeleira & Gomes, 2006). Assim, a motivação dos alunos representa, independentemente das aprendizagens objectivadas, uma das variáveis fulcrais para o seu sucesso.

De acordo com as ideias e as orientações anteriores, Carreiro da Costa e colaboradores (1988) consideram que a disciplina de Educação Física deve, por um lado, apresentar-se como uma área disciplinar autónoma e, por outro, organizar-se de forma a responder adequadamente aos princípios curriculares, à extensão, à progressão e à integração, tendo sempre em consideração todos os domínios da Cultura Física.

No contexto actual, pretende-se que a disciplina de Educação Física seja percebida como «um processo para a solução de determinadas tarefas de Educação e Formação, com características gerais, idênticas às de todo o processo pedagógico e que se realiza sob as mesmas formas e características de sistema como a Educação no sentido lato», tal como Bento (1987, p. 32) há muito o salienta.

Porém, Mendes (1995) considera que a aula de Educação Física Escolar, devido ao seu característico envolvimento pouco estruturado e mais aberto que o das restantes disciplinas, é um dos locais mais propiciadores de problemas de indisciplina. No espaço desportivo escolar constata-se a coexistência de grupos de cooperação, de oposição, e ambos simultaneamente; a existência de um espaço de aula muito amplo; a possibilidade de contactos físicos e interacção frequente; a não existência de lugar fixo para o aluno e a sua possibilidade de circulação (ao invés das outras disciplinas), conferindo assim à Educação Física uma certa especificidade em relação às outras disciplinas escolares. De acordo com Ramos (2002),

O conceito de ordem e disciplina em Educação Física não significa por parte do aluno passividade ou ausência; bem pelo contrário, a ausência de empenhamento pode ser muitas vezes entendida como violação da ordem. Na verdade, ao contrário das outras disciplinas, o silêncio e a quietude no lugar não são os elementos fundamentais da ordem na sala de aula e a própria comunicação não verbal ganha outra dimensão nas aulas de EF. (p. 170)

Convém, no entanto, ter presente que não se devem sobrevalorizar as opiniões positivas de que demos alguns exemplos, pois ainda há muitos “caminhos a trilhar”, tendo em vista o reconhecimento da disciplina como factor fulcral para o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens do nosso país. Devemos trabalhar no sentido de desmistificar e desvalorizar a ideia de que a Educação Física tem apenas a função de recreio e entretenimento, cabendo ao professor de Educação Física o papel de

“entertainer” dos alunos. Esta perspectiva foi encontrada por Carreiro da Costa, Pestana, Carvalho e Dinis (1994) constatarem no seu estudo, baseando-se na opinião de vários autores e em opiniões de muitos professores que não consideram a Educação Física como uma área de aprendizagem, mas sim de entretenimento e recreação e que ensinar não é o papel principal do professor de Educação Física.

Perante esta realidade, Crum (2000) refere que a comunidade portuguesa da Educação Física se debate, de forma contraditória, sobre a verdadeira missão da Educação Física na escola actual. É, pois, cada vez mais pertinente a mudança de opiniões acerca do valor desta disciplina e dos seus profissionais.

4. Papéis e funções do Professor

Considera-se que a evolução constante da sociedade e da escola exerce pressões contínuas sobre o professor, tendo este que se adaptar a estas transformações e, ao mesmo tempo, ser um elemento dinamizador das mesmas. Cunha (2008a, b), ao basear-se numa pequena incursão ao passado, verificou que na passagem das sociedades pré-industrializadas para as industrializadas, o papel e as funções do professor sofreram alterações significativas.

Assim, com o aparecimento da escola de massas, que permitiu a inclusão de alunos oriundos de diferentes estratos sociais na escola, o conceito de professor letrado, bem formado e bondoso é completado por um novo tipo de professor, mais selectivo (pois distingue os mais aptos e ajuda os menos aptos) e pulverizador de conhecimentos (Cunha, 2008a, b).

Neste contexto, também Ruivo (1997) já destacou o professor deve ser visto como um “técnico altamente qualificado” e não apenas como um “especialista” nas matérias que ensina. A função deste profissional demarca-se da estipulada como tradicional/convencional, pois nos dias de hoje o professor deverá, «em sentido pleno, democratizar e igualizar todos os educandos, ao democratizar o conhecimento, anulando de toda a forma uma certa reprodução social da escola/ensino» (Cunha, 2008a, p. 78).

Cunha (2008a, b) considera que foram factores determinantes na mudança das funções do professor na sociedade e instituição educativa a explosão de conhecimentos, e as mudanças sociais e escolares, associadas ao alargamento da escolarização a um número mais amplo de indivíduos. Na actualidade, a abertura à inovação é uma das

condições desejadas e privilegiadas para que o professor aceda ao progresso profissional.

No contexto dos novos papéis, o mesmo autor considera também o professor como um educador/formador, numa perspectiva humanizada da educação, pois renovando e mudando as suas práticas, o professor desempenha papéis e funções de acordo com as variadas e múltiplas situações formativas.

Convém ter presente que é devido à diversidade característica da escola de massas que surgem novas exigências, em relação aos papéis e às funções dos professores. Deste modo, Formosinho (1992b) afirma:

(...) há assim cargos de directores de turma, delegados de disciplina, directores de departamento curricular, directores de instalações, animadores culturais, monitores de formação contínua, orientadores pedagógicos, supervisores, formadores, professores peritos em orientação escolar, professores de apoio, professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, etc. Esta proliferação representa uma diversificação horizontal da função docente e tem clara relação com a multiplicidade e diversidade de papéis cometidos à escola de massas (...) A diversidade ainda é maior pelo progressivo aparecimento de outros profissionais da educação escolar que trabalham na escola de massas – psicólogos, orientadores escolares, animadores de projectos, monitores de formação contínua, pedagogos, assistentes sociais. (p. 16)

No entanto, para Cunha (2008a, b) a complexidade organizacional que esta *diversificação horizontal* provoca, em paralelo com o aumento do número de alunos e de turmas, preconiza a necessidade de maior coordenação pedagógica (intermédia – gestores pedagógicos, coordenadores), suscitando inevitavelmente uma *diversidade vertical na função* – hierarquia funcional (materializada na formação contínua e especializada). Esta complexidade organizacional e funcional encerra um novo conceito de *professor profissional*, como refere Formosinho (1992a):

O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente.

(...) Assim, a concepção profissional aceita e promove a diferenciação dos professores e da função docente. (p. 12)

Consolidando estas dinâmicas, a Reforma Educativa e os normativos que a regulamentam introduzem um novo conceito de educação, de educando e de pedagogia,

que confere aos professores portugueses uma diversidade de funções e de tarefas, para as quais os sistemas de formação inicial não os têm preparado. Daqui resulta a necessidade de investir na formação contínua e especializada (Cunha, 2008a, b).

Ao reflectir sobre esta problemática, Pacheco (1993) salienta que o professor, para ensinar, tem de dispor de um saber multifacetado e globalizante, fruto de uma aprendizagem formal e informal. Daí este autor reforçar a necessidade de uma permanente formação contínua.

Cunha (2008a, b) complementa esta ideia, ao referir que as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, não se limitando apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo que também lhe são exigidas outras actuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos.

Perante estas perspectivas, podemos afirmar que a função do professor em relação à sociedade na qual se insere e na instituição escolar em que desempenha a sua actividade deverá ser entendida como trabalho para o bem-estar social.

Segundo Mialaret (1981, citado por Cunha, 2008a, p. 98), não existem “receitas” para fazer um retrato robot do “bom” professor, pois é uma tarefa difícil, regulada por inúmeros factores (humanos, pedagógicos, científicos, culturais, profissionais...) que condicionam o “perfil” desses profissionais.

Na mesma linha de ideias, Jesus (1991) realça a importância do aumento do leque de competências e de perspectivas do professor, de forma a proporcionando-lhe flexibilidade, abertura ao imprevisto e capacidade de decidir como actuar, tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas e a sua própria personalidade.

Em jeito de conclusão, actualmente, consideramos os papéis e as funções dos professores como amplos e complexos, resultantes do rigor inerente ao sistema social, educativo e escolar. Deste modo, a escola é obrigada a inovar e a realizar constantemente adaptações curriculares e ao nível do seu Projecto Educativo, sendo estas condições obrigatórias para a escola ser capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, na lógica transformacional e humanizada.

Convirá também salientar que se torna imprescindível a formação contínua do professor, conducente à actualização de métodos, técnicas e conteúdos e, simultaneamente, que este efectue uma permanente auto-avaliação, não se limitando apenas à experiência adquirida na sua prática profissional.

4.1.O Professor de Educação Física

No que se refere à Educação Física, ao papel e às funções do professor de Educação Física, estes acompanharam, de um modo geral, as transformações sociais e educativas.

Tal como refere Woloszym (1972, citado por Nunes, 1994),

(...) no início do século XIX, é o de instrutor de ginástica (papel), dando as suas aulas na escola e treinando nas forças armadas ou associações particulares; esse papel, logicamente, era determinado em função das concepções teóricas e metodológicas da Educação Física da época, as quais diziam particular respeito à ginástica sueca e alemã (disciplina e ordem). Na segunda metade desse século, em virtude dos movimentos que relevaram os valores de natureza higiénica e recreativa das actividades físicas, alargadas aos jogos e às actividades de ar livre, o professor de Educação Física passou a desenvolver, no seu papel, a organização de jogos colectivos, excursões, trabalho em colónias de férias, colaboração com médicos escolares no processo de controlo de desenvolvimento e da saúde dos alunos. O rápido desenvolvimento das práticas desportivas que se verificou nos finais do século XIX e princípios do século XX e a penetração do Desporto na instituição escolar, veio enriquecer o papel do professor de Educação Física; este alarga o seu campo de actividade ao ensino das actividades desportivas na escola e nas associações desportivas. Ao papel inerente a estas novas funções junta-se o de terapeuta que, através de acções baseadas no exercício físico ou no movimento, contribui para minimizar os efeitos de certos tipos de doenças ou lesões e ajudar à sua cura (...) por exemplo, que a ginástica correctiva, durante muito tempo domínio exclusivo dos médicos, tornou-se num campo de actividade, também, dos professores de Educação Física. (p. 434)

De acordo com Bento (1991), o compromisso da Educação Física com o desenvolvimento da personalidade dos alunos significa um ensino orientado para o enriquecimento destes, permitindo-lhes vivências, experiências, afirmação, reconhecimento, alegria e satisfação no desempenho das tarefas escolares.

Porém, realça-se que o papel do professor de Educação Física na Organização escolar é «relegado para um lugar de interesse secundário, comparativamente à maioria dos outros professores, uma vez que a Educação Física não implica a avaliação dos alunos sob a forma de exames», tal como salienta Cunha (2008a, p. 81).

Contrariamente ao que se verificava anteriormente, hoje em dia, assistimos a uma mudança radical, pois a Educação Física faz parte do Projecto Educativo e Social e a sua valorização é agora reconhecida, sendo considerada como necessária a avaliação em Educação Física para o acesso ao Ensino Superior.

Reconhecendo esta realidade, Cunha (2008a) considera que o papel do professor de Educação Física foi-se modificando ao longo dos tempos, revelando-se na actualidade o professor de Educação Física como um profissional mais confiante e convicto da sua acção social, cultural e política.

Ao reflectir sobre o papel dos professores de Educação Física nas sociedades modernas, o autor Nunes (1994) considera vários aspectos, de que destacamos como mais relevantes os seguintes:

A aprendizagem de uma vasta gama de técnicas de execução, intelectualizando as acções, particularmente, no que se refere à sua compreensão, e desenvolvendo a capacidade de responderem de forma adequada às diferentes situações; a percepção dos movimentos, controlando o corpo e aperfeiçoando as potencialidades de execução; o entendimento da melhor forma de relação com os outros; a aquisição de conhecimentos sobre a natureza física da sua existência como ser humano; a apreciação da beleza contida nos movimentos e do valor individual e social da comunidade na prática das actividades físicas ao longo da vida. (p. 436)

De salientar que, de acordo com Carreiro da Costa (2002) ensinar não é a única função de um professor de Educação Física, pois actualmente a sociedade lança novas exigências à escola, pelo que as entidades educadoras têm de assumir uma nova concepção dos seus professores.

Assim, na opinião de Nunes (1994), a tentativa de definir o papel do professor de Educação Física em função da reflexão sobre o que é associado como sendo comum a todos os professores, complementado com o que é indicado, em particular, para o caso deste grupo profissional, surge como a forma de procedimento mais adequada. Deste modo, o papel deste profissional terá de ser encontrado em relação ao que é definido para os professores em geral e, especificamente, em função dos seus objectivos, os quais são elaborados para responder de forma eficaz ao desempenho das suas acções, realizadas na prática.

Segundo Carreiro da Costa (2002), é possível distinguir três níveis de tarefas profissionais do professor de Educação Física: *nível micro*, que está relacionado com o ensino da Educação Física e do Desporto Escolar; *nível meso*, que corresponde às tarefas no contexto escolar, e *nível macro*, que é mais abrangente e surge associado às tarefas fora do contexto escolar.

Recorrendo à mesma estrutura (em três níveis), mas de uma forma mais completa, Crum (2000) identifica o papel do profissional de Educação Física da seguinte forma:

1) *nível micro* - reporta-se à essência da profissão de professor, em que no centro está a função de planejar, conduzir e avaliar as situações de ensino-aprendizagem;

2) *nível meso* - refere-se às tarefas do professor de Educação Física, pois elas não se limitam ao espaço das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos, mas também se inserem no enquadramento da escola como organização e da escola como Comunidade;

3) *nível macro* – considera que a escola faz parte de toda uma comunidade local, não sendo, portanto, uma instituição isolada. Como tal, a acção dos professores também deve ser para essa rede social mais vasta e os profissionais de Educação Física, por sua vez, exercem funções nos clubes desportivos locais, ginásios, associações e outras instituições ligadas ao desporto.

Perante estas considerações relativas ao professor de Educação Física, Nunes (1994) explicita que é possível identificar o papel do professor de Educação Física como o de um profissional da Educação que conhece bem a sua profissão e é capaz de estruturar e desenvolver todas as suas experiências, de forma a transformá-las sempre num êxito educativo para as pessoas e, naturalmente, para a sociedade em geral.

Para que isto aconteça, é necessário estruturar de forma adequada o conhecimento, pois este é um dos factores importantes para o bom desempenho profissional. Segundo Onofre (2003, p. 55), o professor valoriza o conhecimento, pois é este que lhe permite resolver os problemas concretos com que se vai confrontando ao longo da sua vida profissional. Numa perspectiva global, o conhecimento representa «uma organização mais ou menos elaborada de informações sobre a complexidade da realidade profissional (envolvendo as percepções sobre os seus contextos, os modos de pensar e actuar dos seus intervenientes, os fenómenos culturais implicados nas suas relações) que são configuradas por teorias implícitas e crenças».

Assim, apesar da formação no domínio pedagógico do conteúdo específico se assumir como competência fundamental para o professor de Educação Física, é essencial que este profissional tenha um conhecimento amplo em todas as áreas/categorias do saber (Crum, 2000).

De acordo com Sousa (1993), os professores de Educação Física, no seu quotidiano profissional, deparam-se com situações idênticas às dos professores de outras disciplinas em alguns aspectos, o que segundo este autor sugere que estes profissionais estão sujeitos ao stress e ao esgotamento como quaisquer outros professores. Porém, é frequente ouvir-se a opinião de que, em Educação Física a pressão

psíquica é menor, em virtude da expressão essencialmente prática dos conteúdos e da carga lúdica dos mesmos. No entanto, Ramos (2002, p. 6) alerta para o facto de que «as condições de trabalho dos profissionais de Educação Física são, em muitos casos, precárias, dado que desenvolvem o seu trabalho ao ar livre e em condições adversas e/ou recintos fechados com condições acústicas deficientes, em espaços que se tornam reduzidos pela superlotação e necessidade de utilização por outros professores/turmas».

Perante todo este quadro de mudanças, em que surgem novas funções e papéis para os professores (incluindo novos palcos de pensamento e intervenção, como a saúde, a cultura, a política e a cidadania), torna-se premente e necessária a elaboração de um feixe de linhas condutoras na sua formação inicial, contínua e especializada, de forma a criar uma cultura colectiva, motivadora de tais mudanças, tal como salienta Cunha (2008a). Para este autor, esta perspectiva de cultura colectiva conduzirá ao professor educador, especialista, técnico, científico, pedagogo, reflexivo, prático, investigador e inovador.

O mesmo autor salienta ainda que, ao contrário de alguns discursos mais pessimistas sobre Bolonha, este novo processo poderá potenciar os novos papéis e funções do professor de Educação Física.

Em modo conclusivo, «o papel do professor de Educação Física define-se, no essencial, como de um educador que, na particularidade da sua actuação profissional, envolve imediata e especialmente, acções referenciadas com o ensino na disciplina de Educação Física, com o treino desportivo, com a recreação, com a reeducação e, conseqüentemente, com a inovação metodológica que emerge nestes domínios» (Nunes, 1994, p. 437).

Neste sentido, Nunes (1994, p. 438) considera que o papel do professor de Educação Física, no conjunto das suas funções, é, fundamentalmente, «o de um profissional da Educação; conhecedor profundo da sua profissão, capaz de estruturar e desenvolver todas as suas experiências no sentido de as transformar sempre num êxito educativo para as pessoas e, conseqüentemente, para a sociedade».

Em síntese, o papel que o professor de Educação Física deve desempenhar nas sociedades modernas, e particularmente na nossa, pode ser resumido ao seguinte quadro:

Quadro 6: O papel do professor de Educação Física. Adaptado de Nunes (1994, p. 438)

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA		
Educador – Profissional de Educação		
TREINADOR	MESTRE	PLANEADOR
Recuperador	Inovador	Organizador

4.1.1. A interação Professor de Educação Física/Aluno

Relativamente aos estudos no âmbito da Educação Física sobre a interação professor/aluno, Costa (1995) considera que aqueles percorreram as mesmas etapas da investigação promovida no ensino em geral, sofrendo das mesmas vicissitudes metodológicas acrescidas de questões específicas da actividade física.

Foi a partir da década de setenta do século XX, com o desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise sistemática da relação pedagógica, que a investigação do ensino em Educação Física sofreu um grande incremento: «o objectivo era, e é, identificar, clarificar e especificar a natureza das interações que ocorrem nas aulas de Educação Física» (Costa, 1995, p. 16).

Cunha (2008a) apresenta-nos vários estudos, realizados por diversos autores, sobre o clima proporcionado aos alunos pelo professor de Educação Física. Na investigação de Piéron (1985, citado por Cunha, 2008a, p. 105) e de Carreiro da Costa (1984, citado por Cunha, 2008a, p. 105), verificou-se que os professores mais eficazes são os que proporcionam maior tempo de empenho motor aos alunos, criam um clima favorável e positivo, fornecem com frequência informações pertinentes sobre a qualidade da prestação dos seus alunos e, paralelamente, realizam uma preparação prévia das tarefas que pretendem aplicar nas suas aulas.

Por sua vez, Cohen e Manion (1981, citado por Cunha, 2008a, p. 105) salientaram alguns estudos com alunos acerca das características e das representações do “bom” professor, tendo concluído que os alunos atribuem importância aos aspectos relacionados com o clima que envolve a relação professor/aluno, elevando/destacando pela positiva os professores que orientam a sua acção pela amizade, tolerância,

comunicação, em paralelo com a ordem, motivação e controlo de aula e disciplina (justos e imparciais).

Na mesma linha de ideias, o clima positivo da sala de aula é também identificado por Piéron (1996) como um dos aspectos relevantes no ensino com sucesso das actividades físicas: (1) *participação*, relacionada com o tempo de empenhamento motor; (2) *feedback*, relativo à informação sobre a prestação dos alunos; (3) *clima* positivo da sala de aula, indispensável ao desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à actividade física; e (4) *organização*, relativo à maximização do tempo de actividade individual do aluno.

A apresentação da tarefa é um dos comportamentos de ensino mais representativos da função instrução. Esta engloba quer as intervenções verbais do professor, tais como prelecções e explicações para apresentação das tarefas de aprendizagem, quer as intervenções não verbais, tais como a demonstração e a utilização de meios auxiliares de ensino (Januário, 1992).

Ainda segundo Januário (1992), o ganho de eficácia na aprendizagem do aluno pressupõe correcção e acompanhamento por parte do professor. Uma prática não supervisionada e com erros resulta numa aprendizagem deficiente e ineficaz.

Piéron (1996) refere ainda que a reacção à prestação motora pode ser encarada como um mediador da eficácia do docente e das suas possibilidades de êxito junto daqueles que com ele aprendem. Deste modo, compete ao professor fornecer uma informação específica para que o aluno possa melhorar o seu desempenho.

Em conclusão, o acto pedagógico implica permanentemente comunicação (verbal e não-verbal) entre professor e alunos, que não se esgota unicamente na transmissão e recepção de informação, mas constitui uma interacção dinâmica por palavras e gestos. O corpo humano é um constante emissor de informação, quer de aprovação, desaprovação, aceitação, rejeição, compreensão, incompreensão, satisfação ou insatisfação. E, embora «...a comunicação seja um processo recíproco...» (Coelho, 1987, p. X), recai no professor a responsabilidade de criar as condições básicas ao seu desenvolvimento.

Segundo Coelho (1987) e Martins (1997), o processo de comunicação requer o respeito pela diferença individual. Assim, o professor deverá ter em consideração que, por exemplo, as expectativas, necessidades, valores, experiências ou sentimentos podem influenciar o acto de comunicar.

Deste modo, a comunicação representa um dos aspectos mais relevantes na relação professor/aluno, a qual pode ser fortemente influenciada pelo comportamento de

liderança do docente (Arends, 1995). Uma boa comunicação na aula permite ao professor ajudar os seus alunos a melhorarem os seus desempenhos nos diferentes domínios de aprendizagem e a compreenderem melhor o seu comportamento individual e em grupo.

Por outro lado, são vários os estudos de diversos autores que referem que, em geral, os alunos gostam e estão motivados para a disciplina de Educação Física. Segundo o estudo de Pereira e colaboradores (1998), os alunos, em geral, estão muito motivados para a disciplina de Educação Física, o que reforça os resultados de outros estudos desenvolvidos em contextos semelhantes (Duarte, 1992, citado por Ramos, 2002; Gonçalves, 1994; Leal, 1993), em que se constatou que a maioria dos alunos gosta desta disciplina, tendo sido considerada como a disciplina preferida do *currículum* (Gonçalves, 1994; Leal, 1993).

No estudo de Bergé (1992, citado por Leal, 1993, p. 37), 96% dos rapazes que constituíram a sua amostra consideraram a disciplina de Educação Física tão importante ou mais do que as restantes disciplinas, assim como 62% das raparigas. Estes resultados são favoráveis, pois parece que os alunos, de uma maneira geral, estão motivados e gostam da disciplina de EF. Para este autor, a Educação Física tem «todos os ingredientes necessários para que haja uma adesão bastante significativa dos alunos, não só pelos conteúdos transmitidos, mas, fundamentalmente, pelo envolvimento da própria aula».

Na investigação de Gonçalves (1994, p. 60) verificou-se que «a disciplina de EF é bem acolhida por uma maioria expressiva dos alunos». Também Costa (1996) concluiu, no seu estudo que os alunos gostam da disciplina de Educação Física e referem ser importante a sua integração no *currículum* escolar. No entanto, verificaram-se diferenças significativas nas percepções dos alunos segundo a idade e o sexo (os alunos com menos de 15 anos e sobretudo os rapazes são quem mais gosta da disciplina de EF) e o local de residência (apesar da atitude dos alunos não pareça ser influenciada pelas condições sociais da família e pela localização da escola – litoral/interior).

Resumindo, são vários os estudos, quer nacionais ou internacionais, que evidenciam que, em geral, os alunos gostam e estão motivados para a disciplina de Educação Física, apesar de existirem diferenças significativas nas percepções dos alunos segundo a idade (os alunos com menos de 15 anos) e o sexo (sobretudo os rapazes são quem mais gosta desta disciplina)

No que diz respeito à autoridade do professor de Educação Física, segundo Ramos (2002, p. 436), «a aceitação pelos alunos da autoridade do professor é um factor que se situa, de uma forma vincada, no paradigma das preocupações e percepções do professor, na medida em que tem a ver como os seus sentimentos, a sua personalidade e a sua formação». No estudo desta autora, verificou-se que a satisfação e bem-estar profissional dos professores de Educação Física do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra advém, fundamentalmente, do relacionamento interpessoal com os alunos, logo, da aceitação da autoridade deste profissional pelos alunos.

De acordo com as ideias de Cooper (1982), é de se salientar que a autoridade do professor deve impor-se de uma forma natural, pois o professor é um agente social, que é pago pela sociedade para ajudar no desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos seus membros que frequentam a escola. No entanto, o professor também deve ser um controlador do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nos dias de hoje, estamos perante uma realidade em que a ideia do professor como uma encarnação da autoridade se dissolve, havendo muitas dúvidas sobre a autoridade do professor.

Em forma de síntese das ideias apresentadas ao longo deste capítulo, devemos lembrar que, perante as novas realidades da actualidade, o professor tem a necessidade de se actualizar constantemente e continuamente, a fim de responder às exigências da sociedade contemporânea.

Tal como Sousa (2004) refere, ser professor de Educação Física, nos dias de hoje, consiste em assumir um conjunto complexo de funções, saberes teórico-práticos e valores que exigem formação científica, formação profissional e formação para a cidadania, não apenas no início da sua vida profissional, mas também ao longo da mesma.

Segundo Cunha (2008a, p. 108, b, p. 91), a educação, a escola, o ensino e a formação de professores pressupõem um questionamento constante, devendo possuir sempre uma dimensão interrogativa, pois são imensos os estudos que consideram que este factor, a necessidade de inovar, é fulcral para que o professor possa alcançar as qualidades que o caracterizarão como um “bom” professor.



PARTE II – Estudo Empírico

1. Introdução

A investigação científica pode caracterizar-se de uma forma tautológica, pois esta ou é científica ou não é investigação, uma vez que ambos os termos estão interligados (Almeida & Freire, 2007). É de realçar que a metodologia da investigação depende de algumas exigências do método científico, tais como, os métodos, meios ou passos que a definem (Alferes, 1997, citado por Almeida & Freire, 2007).

Assim, Ketele e Roegiers (1993, p. 11) afirmam que no início de uma investigação, seja qual for a sua área de intervenção, é essencial «perceber bem o papel da recolha de informações, as preocupações a considerar e a utilização que se pode fazer da informação».

Também para Tuckman (2005, p. 29), a investigação, na sua formulação ideal «é feita sistematicamente ou de acordo com um conjunto de regras previsto, sendo ainda lógica, empírica ou baseada em dados, redutora ou analítica, replicável e transmissível».

Assim sendo, ao orientar uma investigação, o investigador é encaminhado por determinados objectivos operacionais, que dependem da constituição dos fenómenos e das variáveis em presença, das condições de maior ou menor controlo, em que a investigação decorre, podendo ser mais descritivos ou mais explicativos (Almeida & Freire, 2007).

Segundo Tuckman (2005), o objectivo de uma investigação é sempre a procura de um caminho, à partida desconhecido. Não se pretende encontrar modelos perfeitos ou teorias infalíveis, mas construir um produto. É nossa pretensão caracterizar o presente, abrindo caminho para outras possibilidades de investigação, recorrendo à análise de uma situação concreta, depois de identificadas as variáveis mais relevantes no contexto particular em análise.

Neste sentido, quando nos ocupamos da selecção do método de recolha das informações devemos ter sempre em consideração que «tudo depende, na realidade, dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise», tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008, p.186). Estes autores salientam ainda que, um método de investigação só é reconhecido, depois de o termos experimentado.

Para Lima (1995), os métodos devem ajustar-se aos objectivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles. Assim, é imprescindível um enorme controlo crítico dos procedimentos metodológicos,

das suas possibilidades e limitações, a fim de que os instrumentos de pesquisa se adaptem à realidade prevista.

Deste modo, o trabalho científico aparece como um «processo humano, feito pelos homens, para os homens e com os homens» (Fourez, 1992, citado por Estrela & Ferreira, 1996, p.622).

Na opinião de Tuckman (2005), em todas as investigações as imposições éticas são fundamentais para o êxito do trabalho, assumindo uma ênfase especial na área da educação. Neste âmbito, os indivíduos convidados a participar numa determinada investigação têm o direito de rejeitar o convite. Caso aceitem este pedido, têm o direito à privacidade, à confidencialidade, ao anonimato e ao dever de responsabilidade por parte do investigador.

Este autor refere ainda que, a investigação como processo minucioso e complexo, inclui diversas fases, sendo de ressaltar que a identificação do problema antecede qualquer outra fase. Esta pode ser a fase mais difícil e demorada, pode não estar consignada a um só problema, mas significa o ponto de partida. Segue-se a revisão crítica da bibliografia, sendo a partir desta que se formulam as questões e constroem-se a(s) hipótese(s), identificam-se e classificam-se as variáveis e estabelecem-se os métodos de investigação (com a identificação e construção de processos de observação e medida e a elaboração dos questionários e programação das entrevistas), que, por sua vez, facilitarão a recolha, a apresentação e a análise dos resultados, através da realização das análises estatísticas e da redacção do documento da investigação.

De acordo com Moreira (2004), é pertinente saber que, quando se recorre ao questionário para recolha de dados, os métodos de elaboração do mesmo devem ser utilizados de forma reflectida, em função dos objectivos do estudo, dos pressupostos ou dos conhecimentos anteriores à natureza das variáveis a avaliar.

Na nossa investigação também nos deparámos com a necessidade de planear e de delinear as fases do nosso estudo, tendo em conta certas questões práticas (como, por exemplo, o tempo disponível) e a elaboração de um plano que nos permitisse organizar a investigação de modo a obtermos resultados fidedignos.

O nosso trabalho iniciou-se com o delinear do problema e a análise de bibliografia relacionada com o tema. Construámos o desenho da investigação, decidimos a natureza do estudo e o método de recolha de dados e construámos os questionários.

Após a recolha de dados, procedemos ao seu tratamento (através de técnicas de estatística descritiva e inferencial), ou seja, à análise estatística e à discussão dos

resultados, de modo a compreender a percepção dos professores relativamente à importância da Educação Física e do seu profissional, assim como, a percepção das representações que os inquiridos possuem sobre a referida disciplina e o seu docente.

Capítulo IV – Concepção e Planeamento da Investigação



1. Objectivos, problema e questões da investigação

Nos dias de hoje, verificamos que as múltiplas mudanças tecnológicas, sociais e culturais, são questões que se revestem da maior pertinência, assumindo enormes repercussões no actual papel social da escola e, conseqüentemente, no papel social e cultural que os professores são chamados a desempenhar (Arede, 2008).

Na sequência das várias reformas e diversas mudanças ocorridas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até à actualidade, nomeadamente o Novo Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, a escola tem sido confrontada com inúmeros problemas, dilemas e desafios.

Ao professor, actualmente, é exigida uma ampla participação em todo o processo educativo, uma elevada capacidade para tomar decisões e cada vez maior polivalência e flexibilidade funcional. Essa participação é, em grande parte, influenciada não só pela forma como o professor pensa e perspectiva a sua acção, como por múltiplos outros factores, entre os quais se situa a satisfação no trabalho (Arede, 2008).

Perante esta realidade, foi difícil fazermos a selecção do tema a investigar, pois os actores educativos são frequentemente confrontados com diversos assuntos que despertam o interesse de quem trabalha no meio escolar. Esta selecção prendeu-se exactamente com a pertinência e actualidade do tema e com o facto de este trabalho poder ser para nós, uma mais valia em termos profissionais, enquanto docente de Educação Física.

Tendo em conta a complexidade da identidade docente e atendendo à enorme pressão social que os professores sentem pesar sobre si e aos diversos papéis que lhe são exigidos, este estudo pretende contribuir para o conhecimento de uma realidade que se tem vindo a tornar cada vez mais complexa, exigente e controversa, realidade essa que corresponde ao mundo da docência.

Assim, esta investigação tem por propósito compreender, numa perspectiva comparativa, como é que os professores de Educação Física e os professores das outras áreas disciplinares percebem o clima de escola e o seu grau de participação na mesma. Pretende-se, ainda, e também numa perspectiva comparativa, conhecer as percepções que os dois grupos de professores têm acerca da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

O interesse desta investigação reside no facto das temáticas do clima de escola, da Participação dos professores e da Identidade Socioprofissional não serem,

frequentemente, objecto de estudo numa amostra constituída, fundamentalmente, por professores de Educação Física, sendo nosso objectivo ver respondidas algumas questões, que posteriormente poderão vir a ser inspiradoras da realização de outros estudos.

Assim, este estudo pretende responder às seguintes questões mais específicas:

- Q1** Que percepção têm do clima de escola os professores de Educação Física e os professores das restantes áreas disciplinares?
- Q2** Será que existem diferenças nas percepções do clima de escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares?
- Q3** Como percebem a sua participação na vida da escola os professores de Educação Física e os professores das restantes áreas disciplinares?
- Q4** Será que existem diferenças no grau de participação na vida da escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares?
- Q5** Qual a relação entre a percepção do clima de escola e o grau da participação dos professores na vida da mesma?
- Q6** Que percepção têm do estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física, estes profissionais e os professores dos outros grupos disciplinares?
- Q7** Os professores de Educação Física e os professores das restantes áreas disciplinares têm uma percepção diferente do estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física?
- Q8** Será que existem diferenças na percepção do estatuto socioprofissional entre os professores de Educação Física que leccionam o 3º ciclo e os que leccionam o 2º ciclo?
- Q9** Será que existe alguma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm sobre o seu estatuto socioprofissional e a sua percepção do clima de escola?
- Q10** Será que existe alguma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm sobre o seu estatuto socioprofissional e o seu grau de participação na escola?
- Q11** Será que existe alguma relação entre o tempo de serviço dos professores de Educação Física e a percepção que têm do seu estatuto socioprofissional?
- Q12** Quais as representações dos professores acerca da disciplina de Educação Física e do seu profissional?

Q13 Será que existem diferenças nas representações acerca da disciplina de Educação Física entre os professores de Educação Física e os restantes professores da escola?

2. Natureza do Estudo

A investigação e o conhecimento devem atender a certas exigências, pois o rigor e a capacidade compreensiva e explicativa dos fenómenos, solicitam cuidados metodológicos, emanados dos investigadores, tendo como objectivos, não apenas ultrapassar o simples senso comum, mas também evitar justificações, meramente especulativas, marcadas de uma grande subjectividade e cunho acentuado do próprio investigador (Almeida & Freire, 2007).

De facto, no momento em que nos propomos a concretizar uma investigação, não é fácil decidir qual a natureza desse estudo, pois são inúmeros os factores a ter em consideração, principalmente quando a investigação envolve sujeitos humanos.

A este propósito, Kiess e Bloomquist (1982, citados por Lopes, 2009) referem que:

Em qualquer tipo de investigação, o investigador assume logo à partida grande responsabilidade, se não total. É ele que deve decidir que tema tratar, que caminho percorrer e como percorrê-lo, tendo como base de partida os seus interesses pessoais, o volume de investimento que pretende fazer, o interesse dessa investigação para a comunidade científica, os recursos que tem à sua disponibilidade, as alternativas ao seu dispor, as regulamentações legais que deve seguir, a ética das questões, a deontologia profissional que deve ser inerente à investigação e, sobretudo, o respeito, a honestidade e a responsabilidade pelos participantes no seu estudo. (p. 99)

Perante estas constatações e após definidos os objectivos do nosso estudo, decidimos levar a cabo um estudo como não experimental, do tipo quantitativo, exploratório e descritivo, por forma a descrever a realidade e examinar a relação entre variáveis, sem se proceder à manipulação das mesmas. No entanto, este tipo de estudo pode revelar algumas limitações, tal como ter menor validade interna que os estudos experimentais, por não permitir um controlo tão grande das variáveis parasitas e não permitir retirar conclusões do tipo causa-efeito.

Na nossa investigação, a preferência por um estudo descritivo surgiu-nos como a melhor opção para nos permitir descrever a actualidade dos fenómenos que nos propusemos pesquisar, tendo em consideração o tempo disponível para a sua realização.

Pretende-se dar continuidade às investigações já realizadas na área da Educação Física e dar mais um contributo para a melhoria da caracterização desta disciplina e do seu profissional e transmitir uma percepção mais actual da Identidade Socioprofissional dos docentes de Educação Física.

Para consecução do estudo, optámos, então, por uma metodologia quantitativa, e recorreremos à utilização do questionário, como instrumento de recolha de dados. O questionário permite uma interferência mínima por parte do investigador e possibilita maximizar a privacidade dos docentes inquiridos, no sentido de que estes se sintam mais seguros relativamente ao seu anonimato.

Segundo Vieira (1995), um estudo quantitativo permite imediatamente definir objectivos, delinear planos e actuar com mais objectividade.

Apesar de reconhecermos que há limitações num estudo de natureza quantitativa, optámos por este método por se adequar aos objectivos da investigação que planeámos, de modo a oferecer uma análise crítica dos resultados, através de uma apresentação baseada na análise estatística.

3. Variáveis e hipóteses

Para a realização deste estudo, considerámos dois grupos de variáveis.

Um primeiro grupo diz respeito ao conjunto de variáveis sócio-demográficas e profissionais. Este primeiro grupo de variáveis foi utilizado de modo a podermos caracterizar a amostra e inclui a idade, o sexo, as habilitações académicas, a instituição de formação inicial (no caso de ser professor de Educação Física), a categoria profissional, o grupo disciplinar, os anos de serviço totais e os anos de serviço na escola em que lecciona actualmente.

Um segundo grupo de variáveis integra o clima de escola, a participação dos professores e ainda a identidade socioprofissional dos professores de Educação Física.

Com efeito, interessa-nos conhecer as percepções dos professores de Educação Física e dos outros professores acerca do clima de escola e a participação na vida da mesma. Assim, o clima de escola e a participação foram operacionalizadas através do questionário do *Clima de Escola e Participação dos Professores* (CEPP).

Este questionário avalia as percepções dos professores acerca do clima de escola, através das seguintes escalas: percepções acerca das relações entre os Professores da

escola; percepções dos Alunos; percepções acerca do(a) Director(a); percepções das relações da escola com a Comunidade.

Neste questionário avalia-se também a participação dos docentes na vida da escola, a dois níveis: a participação dos professores em termos de cargos de gestão exercidos, e ainda, o grau de participação dos professores em várias actividades desenvolvidas na escola, mediante uma escala de nove itens.

Um outro objectivo da nossa investigação foi o de conhecer, numa perspectiva comparativa, as percepções dos dois grupos de professores acerca da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física.

Para avaliar a Identidade Socioprofissional considerámos duas dimensões diferentes: o Estatuto Socioprofissional e as Representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional. Esta conceptualização para a abordagem empírica da nossa investigação, partiu do quadro conceptual apresentado por Moreira (2009), que operacionaliza o conceito de identidade profissional docente através de três dimensões distintas, a dimensão motivacional, a dimensão representacional e a dimensão socioprofissional. Segundo este autor,

(...) o professor que se “é”, num dado momento, é o resultado de um processo de evolução ou desenvolvimento pessoal e profissional para que concorreram as condições ambientais, organizacionais e institucionais, escolares ou profissionais, e sociais; o sucessivo e contínuo processo de adaptação normativa e interactiva, que ocorre ao longo da carreira; as representações ou imagens que o professor construiu de si próprio, que os seus pares e demais agentes educativos construíram sobre ele; a imagem social do profissional-professor; e os factores de natureza aleatória, tanto do foro pessoal, como social e/ou profissional (p. 140).

Por outro lado, tendo em conta diferentes imagens que a literatura (Bergé, 1992; Costa, 1996; Duarte, 1992; Gonçalves, 1994; Leal, 1993; Mendes, 1995; Moreira, 2009; Nunes, 1994; Pereira et al., 1988; Ramos, 2002; Sousa, 1993; Teodoro, 1994) revela existirem acerca da disciplina e do professor, decidimos reunir um conjunto de afirmações relativas a diferentes aspectos do funcionamento da disciplina de Educação Física e do trabalho do professor de Educação Física.

Deste modo, uma vez que os nossos objectivos não se adaptavam na íntegra ao questionário utilizado por Moreira (2009), optámos por construir o nosso próprio instrumento de recolha de dados, inspirando-nos na sua escala e nos autores acima

referidos, de modo operacionalizar uma escala que avalie a Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física.

Assim, a identidade socioprofissional foi operacionalizada através do questionário *Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física* (ISPEF), que pretende avaliar as percepções dos professores acerca do estatuto socioprofissional do professor de Educação Física, através de uma escala composta por catorze itens e , ainda, conhecer as representações dos professores sobre as aulas de Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física, através de nove afirmações sobre as quais pedimos a opinião dos professores.

Tendo em conta os objectivos, as variáveis consideradas no nosso estudo e as questões já apresentadas, há necessidade de formular essas questões sob a forma de hipóteses. Estas mais não são do que proposições testáveis que prevêm relações entre conceitos ou fenómenos. As hipóteses são proposições provisórias, pressuposições que devem ser verificadas (Quivy & Campenhout, 2008). O seu objectivo é nortear a pesquisa com vista a encontrar possíveis explicações para o problema formulado.

É pertinente salientar também que muito embora as hipóteses possam derivar das conclusões a que chegaram outros estudiosos do tema que nos interessa, o seu processo de formulação é também uma ocasião onde o próprio investigador acaba por evidenciar a sua própria representação do assunto que está a trabalhar. Feitas as considerações, apresentamos as hipóteses que norteiam o nosso estudo:

H1. Existem diferenças nas percepções do Clima de escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares.

H2. Existem diferenças no grau de Participação na vida da escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares.

H3. Existe uma relação entre a Participação dos professores na escola e as suas percepções acerca do Clima de escola.

H4. Existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu Estatuto Socioprofissional e a sua Participação na vida da escola.

H5. Existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu Estatuto Socioprofissional e a sua percepção do Clima de escola.

H6. Existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores de Educação Física e a percepção que têm do seu Estatuto Socioprofissional.

H7. Existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física entre estes e os colegas das restantes áreas disciplinares.

H8. Existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional entre os professores de Educação Física que leccionam no 2º ciclo e os que leccionam no 3º ciclo e ensino secundário.

H9. Existem diferenças entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares nas representações que têm das aulas de Educação Física e do seu profissional.

4. Instrumentos utilizados na pesquisa

Uma investigação exige delimitação de um problema, definição de um modelo apropriado de análise e um plano adequado de recolha e de tratamento dos dados (Almeida, 2004). Estes cuidados são imprescindíveis, pois a sua não aplicação, poderá resultar em consequências prejudiciais, podendo originar problemas, resultados e conclusões pouco concisos, atingindo até esforços inúteis, não se obtendo o mínimo de rigor e qualidade científica.

Se um investigador pretende estudar variáveis que compreendem dimensões afectivas do comportamento (tais como as atitudes, os valores, as crenças, os interesses, o auto-conceito, entre outras), é vulgar que se recorra aos instrumentos não cognitivos, tal como refere McMillan e Schumacher (1989, citados por Vieira, 1995, p.93). Assim, muitas vezes estes instrumentos remetem-nos para a forma de questionários, que representam «conjuntos de perguntas (ou afirmações) escritas, às quais o sujeito

responde» (Vogt, 1993, p.184), «sozinho, em situação de administração individual ou em grupo» (Vieira, 1995, p.93).

Os questionários são utilizados, pelos investigadores, para transformarem em dados as informações que um sujeito/indivíduo transmite directamente (Tuckman, 2005). Este autor salienta ainda que, este tipo de instrumento pode revelar também experiências pessoais de cada um, sendo a informação recolhida transformada em números ou dados quantitativos, recorrendo-se a técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação ou apenas a dados de frequência das respostas.

Vieira (1995) refere ainda que os questionários são utilizados para conhecer os sujeitos quanto às variáveis de interesse para o investigador, pois os dados quantitativos obtidos encaminham para um valor simplesmente informativo. Neste sentido, este autor alerta para o facto de neste tipo de instrumentos não haver, frequentemente, a necessidade da presença do investigador no momento da sua execução (auto-administração), o que permite que os questionários possam ser enviados pelo correio. No entanto, é fundamental e indispensável a existência de instruções breves, mas claras, afim de permitir o êxito da aplicação desta técnica.

Deste modo, para avaliar a perspectiva dos professores acerca do clima escolar, da sua participação na vida da escola e da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física, utilizámos dois questionários, de modo a que contemplassem as variáveis identificadas mediante um conjunto de itens capaz de as abranger.

O clima organizacional é multidimensional e dependente da influência de diferentes factores (Brunet, 1992). Assim, na investigação desenvolvida sobre o clima de escola, diferentes dimensões têm sido alvo de avaliação (Brunet, 1992; Costa, 2010; Finlayson, 1981; Teixeira, 1995). Costa (2010), no estudo que realizou com professores de diferentes ciclos de ensino, sobre clima escolar e participação docente, elaborou o Questionário do Clima Escolar e Participação dos professores. As dimensões consideradas pela autora na avaliação do clima de escola foram as seguintes: as percepções dos professores acerca das relações entre os professores da escola e dos professores do agrupamento, as percepções dos professores acerca dos alunos, do director(a) e ainda acerca das relações entre a organização escolar e a comunidade.

Para avaliar a percepção dos professores acerca do clima de escola e a da sua participação na mesma adaptámos o Questionário do Clima Escolar e da sua Participação na mesma (Costa, 2010), tendo em conta os objectivos do nosso estudo. As escalas utilizadas para avaliar o clima de escola no nosso estudo foram: as percepções

das relações entre professores da escola, as percepções dos professores acerca dos alunos, do director(a) e ainda acerca das relações entre a escola e a comunidade. Neste questionário, utilizámos ainda uma escala para avaliar o grau de participação dos professores na vida da escola.

Para avaliar a percepção dos professores relativamente à Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física, construímos, propositadamente para o nosso estudo, um questionário, que tem como dimensões o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física e as representações dos professores sobre as aulas de Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física.

A este propósito, Ghiglione e Matalon (2005) afirmam que na elaboração de um questionário, é imprescindível: saber com exactidão o que se procura, acautelar que as perguntas assumam igual significado para todos, que os pormenores de cada questão tenham sido bem abordados, entre outros.

Dependendo, igualmente desta ideia, Ketele e Roegiers (1993) afirmam que, tem de haver a devida preocupação com a validade e fidelidade dos resultados, daí a utilização correcta de um questionário depender da presença e pertinência de objectivos e de hipóteses prévias, da validade das questões propostas e da fiabilidade dos resultados recolhidos.

De acordo com Hill e Hill (2008, p. 83) «é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário, ou seja, não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitem testar adequadamente as hipóteses da investigação».

Em síntese e de acordo com Neto (1990) e Hill e Hill (2008), toda a investigação por questionário deve desenvolver-se através de um plano do questionário, pois a ausência deste é promotora de fontes de erro e empobrecimento da investigação.

Neste contexto, durante a construção do nosso questionário que avalia a identidade socioprofissional, procurámos obter uma estrutura clara, objectiva, diversificada e atractiva, de modo a incentivar à cooperação dos participantes no estudo. Procurámos também introduzir instruções de resposta nas várias questões formuladas.

Salientamos igualmente que tivemos ter ainda em consideração as advertências dos autores a seguir referidos. Devido ao grande número de pessoas normalmente questionadas e o tratamento quantitativo das informações recebidas, as respostas à maior parte das questões são geralmente pré-codificadas, a fim de os entrevistados

escolherem as suas respostas, dentro das que lhe são obrigatoriamente propostas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Além disso, os itens que constituem um questionário, são perguntas ou afirmações escritas (McMillan & Schumacher, 1989, citados por Vieira, 1995), que podem apresentar-se sob diversas formas (Tuckman, 2005; Vieira, 1995). É neste sentido que para Ghiglione e Matalon (2005) uma boa questão nunca deve, portanto, sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la.

Assim, para além da revisão da literatura e da legislação consultada, procedemos a um estudo piloto, tal como recomendam as referências bibliográficas, que será descrito no próximo capítulo. O estudo piloto permitiu analisar e aperfeiçoar o questionário que construímos para medir a identidade socioprofissional e, ainda, deu um novo contributo para o estudo das características psicométricas do questionário que avalia o clima de escola e a participação na vida da mesma.



Capítulo V – Estudo Piloto

1. Introdução

Após a determinação do problema a estudar, da metodologia a aplicar, da revisão da literatura referente ao tema, do equacionar das hipóteses, da construção do questionário e da decisão sobre o plano da investigação, determinámo-nos a passar à fase seguinte e avançar para o estudo piloto.

Neste estudo, o questionário do clima escolar e participação na vida da mesma e o questionário da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física foram aplicados a uma amostra reduzida de professores e sujeitos a algumas modificações em função dos resultados obtidos. Assim, este estudo permitiu-nos avaliar e rectificar (quando necessário) a adequação, ou não, das questões/afirmações que redigimos. Neste sentido, baseámo-nos em algumas orientações presentes na literatura relativa à elaboração de questionários.

O ideal é que o questionário seja aplicado num grupo semelhante ao que constitui a população do estudo (Bell, 1997). Tuckman (2005, p. 335) é mais específico referindo que, um questionário-piloto deve ser aplicado a «um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra», de modo a verificar se os itens do questionário estão adequados e correctos.

Bell (1997) refere, ainda, que o objectivo de um exercício-piloto consiste em desvendar os enigmas do instrumento de recolha de informação, com a finalidade de evitar dúvidas nos indivíduos no momento do estudo definitivo. O estudo piloto também proporciona uma análise preliminar dos dados obtidos, de modo a verificar se o estilo e o formato das questões causam, ou não, problemas no momento de análise dos resultados reais.

Segundo este autor, surge então a necessidade de, no fim do estudo piloto, ser possível responder a várias questões, entre as quais: os participantes parecem sentir-se confortáveis a responder? Há itens confusos? Podem alguns itens serem embaraçosos ou suscitar hostilidade? Quanto tempo demoram os sujeitos a responder ao questionário? As instruções são claras? Os itens são interpretados da mesma forma por todos os sujeitos?

Deve proceder-se à redacção definitiva do questionário, após uma análise cuidada das respostas obtidas (Carmo & Ferreira, 2008).

De salientar que este estudo foi realizado com uma amostra reduzida, mas forneceu informações essenciais para a investigação principal (estudo definitivo), tendo em consideração que um dos instrumentos de recolha de dados foi elaborado de raiz.

Ao realizarmos este estudo preliminar tivemos como finalidades testar o novo instrumento; dar um novo contributo para o estudo das características psicométricas do questionário adaptado; conhecer as dificuldades que iríamos encontrar durante a recolha de dados; conhecer o tempo necessário para o preenchimento dos questionários; conhecer dúvidas e questões dos professores relativamente ao preenchimento dos mesmos. Em suma, o estudo piloto encaminhou-nos para o conhecimento da mais adequada metodologia que deveríamos seguir durante a aplicação dos questionários, e serviu também, para estudar as características psicométricas dos mesmos.

2. Caracterização da amostra

Com a finalidade de testar os instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à sua aplicação a uma amostra de conveniência, constituída por professores do 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário do Agrupamento de Vila Nova de Poiares e do Agrupamento de Proença-a-Nova. Escolheu-se estes dois agrupamentos por razões de rapidez e facilidade de aplicação e recolha dos questionários, pois são estabelecimentos de ensino onde as investigadoras leccionavam.

Nesta fase da investigação foram distribuídos 40 questionários e recolhidos 32, o que satisfaz os nossos objectivos, que visavam sobretudo refinar os questionários, detectar questões incompreendidas ou mal interpretadas e testar a consistência interna das escalas dos mesmos, como já foi referido anteriormente.

No presente estudo, a caracterização da amostra é-nos facultada por um questionário de dados sociodemográficos e profissionais (Anexo 4), apresentado a seguir ao pedido de colaboração no estudo, constituído por 8 questões, que englobam as seguintes variáveis: a idade, o sexo, as habilitações académicas, a instituição de formação inicial (no caso de ser professor de Educação Física), a categoria profissional, o grupo disciplinar, os anos de serviço totais e os anos de serviço na escola.

A amostra total é constituída por 32 sujeitos (100%) e todos eles indicaram a sua idade. Esta varia entre um valor mínimo de 26 anos e um máximo de 56 anos, sendo a média correspondente a 38 anos e o desvio padrão de 7.96 (Quadro 7).

Quadro 7 – Distribuição dos Participantes por Idade

Idade (anos)	Frequência (n)	Percentagem (%)	Média	Desv. Padrão	Mín.	Máx.
Até 30	6	18.8				
De 31 a 40	17	53.2				
De 41 a 50	6	18.7	38.19	7.96	26	56
Mais de 51	3	9.3				
Total	32	100.0				

Relativamente ao sexo dos participantes da amostra, a maioria dos inquiridos desta (23) pertence ao sexo feminino (71.9%), enquanto que apenas 9 participantes (28.1%) pertencem ao sexo masculino (Quadro 8).

Quadro 8 – Distribuição dos Participantes por Sexo

Sexo	Frequência (n)	Percentagem (%)
Masculino	9	28.1
Feminino	23	71.9
Total	32	100.0

Quanto às habilitações acadêmicas, a maioria dos sujeitos, isto é 25 (78.1%), são licenciados, enquanto que 4 (12.5%) possuem o grau de mestre, 2 (6.3%) possuem pós-graduação e apenas 1 dos inquiridos (3.1%) detém o bacharelato (Quadro 9).

Quadro 9 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Acadêmicas

Habilitações Acadêmicas	Frequência (n)	Percentagem (%)
Bacharelato	1	3.1
Licenciatura	25	78.1
Pós-Graduação	2	6.3
Mestrado	4	12.5
Total	32	100.0

No que concerne à categoria profissional, 17 (53.1%) sujeitos da amostra pertencem ao quadro de nomeação definitiva, 4 indivíduos (12.5%) estão em quadro de zona pedagógica, e 11 dos inquiridos (34.4%) são professores contratados (Quadro 10).

Quadro 10 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional

Categoria Profissional	Frequência (n)	Percentagem (%)
Contratado	11	34.4
QZP	4	12.5
QND	17	53.1
Total	32	100.0

No que se refere ao grupo disciplinar, a nossa amostra total é constituída por dois grupos diferenciados, um apenas com professores de Educação Física, constituído por 15 sujeitos (46.9%), e outro composto por 17 professores (53.1%) pertencentes a outros grupos disciplinares, a saber: 2 professores de Inglês; 3 professores de Português; 3 professores de Biologia e Geologia; 2 professores de Filosofia; 1 professor de Educação Musical; 1 professor de Matemática; 1 professor de Matemática e Ciências Naturais; 1 professor de Geografia; 1 professor de Educação Visual; 1 professor de História; e 1 professor de Informática (Quadro 11).

Quadro 11 – Distribuição dos Participantes por Grupo Disciplinar

Grupo Disciplinar	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Educação Física	15	46.9
Inglês	2	6.3
Português	3	9.4
Biologia e Geologia	3	9.4
Filosofia	2	6.3
Educação Musical	1	3.1
Matemática	1	3.1
Matemática e Ciências Naturais	1	3.1
Geografia	1	3.1
Educação Visual	1	3.1
História	1	3.1
Informática	1	3.1
Total	32	100.0

Da totalidade (15) do grupo de professores de Educação Física, a maioria dos sujeitos, ou seja 12 (80.0%), efectuou a sua formação inicial em estabelecimentos do ensino universitário público, 2 sujeitos (13.3%) fizeram a sua formação em estabelecimentos do ensino politécnico público e apenas 1 sujeito (6.7%) realizou a sua formação inicial no, já extinto, INEF (Quadro 12).

Quadro 12 – Distribuição dos Professores de Educação Física, por Instituição de Formação Inicial

Instituição de Formação Inicial	Frequência (n)	Porcentagem (%)
INEF	1	6.7
Ensino Universitário Público	12	80.0
Ensino Politécnico Público	2	13.3
Total	15	100.0

Ao analisarmos, de uma forma descritiva, o número de professores de Educação Física por ciclos de ensino, podemos verificar que a maioria dos participantes, 12 (80.0%), pertencem ao 3.º ciclo, enquanto que apenas 3 sujeitos (20.0%) são professores do 2.º ciclo (Quadro 13).

Quadro 13 – Distribuição dos Professores de Educação Física, por Ciclo de Ensino

Ciclo de Ensino	Frequência (n)	Percentagem (%)
Educação Física 2.º Ciclo	3	20.0
Educação Física 3.º Ciclo	12	80.0
Total	15	100.0

O tempo de serviço total em anos (incluindo o ano lectivo em que se efectuou a recolha dos dados, ou seja, 2009/ 2010) dos professores participantes no nosso estudo varia entre 1 e 34 anos de tempo serviço, havendo um de tempo médio de serviço de 13.22 anos (DP= 7.62) (Quadro 14).

Quadro 14 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos

Tempo de Serviço Total (anos)	Frequência (n)	Percentagem (%)	Média	Desv. Padrão	Mín.	Máx.
Até 5	6	18.8				
De 6 a 15	13	40.6				
De 16 a 25	11	34.4	13.22	7.62	1	34
Mais de 25	2	6.2				
Total	32	100				

Através do Quadro 15 observamos o tempo de serviço total efectuado na escola, na altura da recolha de dados (incluindo o ano lectivo em que se efectuou a recolha dos dados, ou seja, 2009/ 2010).

Quadro 15 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual

Tempo de Serviço Total (anos)	Frequência (n)	Porcentagem (%)	Média	Desv. Padrão	Mín.	Máx.
Até 5	22	68.7				
De 6 a 15	7	21.9				
De 16 a 25	2	6.3	5.97	7.38	1	29
Mais de 25	1	3.1				
Total	32	100				

A maioria dos docentes, ou seja, 22 (68.7%), afirmou leccionar na escola há menos de 5 anos. O tempo de serviço na escola varia entre 1 e 29 anos, sendo a média de serviço correspondente a 5.97 anos e o desvio padrão de 7.38.

3. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com o referido no capítulo anterior, foram utilizados dois questionários para a recolha de dados, sobre o clima escolar, a participação e a identidade socioprofissional dos professores de Educação Física. Estes dois questionários foram acompanhados por um pedido de colaboração e de apresentação do estudo, seguido de um questionário relativo aos dados sócio-demográficos e profissionais dos inquiridos.

O primeiro questionário avalia a percepção dos professores acerca do Clima de Escola e da sua Participação na mesma (Costa, 2010). Este questionário, que é composto por uma escala que avalia o grau de participação dos professores na vida da escola e por cinco escalas que avaliam diferentes dimensões do clima de escola (relação entre professores da escola, relação entre professores do agrupamento, percepções dos professores relativamente aos alunos, percepções do conselho executivo/director e relação entre o agrupamento e a comunidade), foi adaptado para ser utilizado no nosso estudo, sendo que a escala que avalia a relação entre professores do agrupamento não foi por nós utilizada. Esta opção deveu-se ao facto de realizarmos o nosso estudo em escolas secundárias, o que obrigaria utilizar dois questionários diferentes, um para os agrupamentos, outro para as escolas, pelo que decidimos não utilizar a escala que mede as relações entre os professores do agrupamento.

O segundo questionário utilizado na recolha de dados foi por nós construído propositadamente para o nosso estudo, com o objectivo de avaliar a percepção dos professores acerca da Identidade Socioprofissional do Professor de Educação Física. Este questionário é constituído por uma escala que avalia o Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física e por um conjunto de afirmações que pretendem avaliar as representações dos professores acerca da disciplina de Educação Física e do seu profissional.

O questionário de dados sócio-demográficos e profissionais permite fazer uma caracterização da amostra e é constituída por oito questões. Trata-se, na sua maioria, de questões fechadas e directas, contendo também algumas de escolha múltipla, inquirindo os respondentes sobre: a idade, o sexo, as habilitações académicas, a instituição de formação inicial (no caso de ser professor de Educação Física), a categoria profissional, o grupo disciplinar, o tempo de serviço total e os anos de serviço na escola em que lecciona actualmente.

O *Questionário sobre Clima Escolar e Participação dos Professores* (CEPP) é dividido em três grupos de questões.

No nosso estudo, não utilizámos a escala que avalia as percepções das relações entre os professores do Agrupamento, pelo que apenas utilizámos quatro dessas escalas:

- ✓ As percepções das relações entre Professores da Escola são avaliadas através de uma escala composta por 8 itens que questionam acerca do ambiente vivido na escola, da partilha de materiais e momentos de convívio, da colaboração na realização de tarefas e do desenvolvimento de relações de amizade.
- ✓ As percepções dos professores relativamente aos Alunos são analisadas por 10 itens que questionam sobre o interesse destes nas aprendizagens e actividades escolares, o respeito pelos colegas e professores, os problemas de indisciplina, a relação de proximidade e colaboração com os professores.
- ✓ As percepções dos professores relativamente ao(à) Director(a) são analisadas através de uma escala constituída por 12 itens que questionam a opinião que os professores têm sobre este órgão de gestão, no que diz respeito ao apoio prestado, ao reconhecimento do seu trabalho, à importância dada às suas sugestões, ao ambiente de cooperação, abertura e comunicação criado e à capacidade de liderança e bom desempenho de funções;
- ✓ As percepções sobre as relações da Escola com a Comunidade são avaliadas através de uma escala de 10 itens que questionam os professores acerca da

integração da escola na comunidade, da abertura e promoção de actividades para/com a comunidade, das parcerias e relações mantidas e da promoção de actividades de participação dos pais.

Os itens que compõem estas escalas são apresentados sob a forma de uma escala de Likert, com cinco pontos de amplitude (de um- Discordo Totalmente – a cinco – Concordo Totalmente), de forma a medir o grau de concordância ou discordância dos respondentes.

O segundo e o terceiro grupo de questões avaliam a participação dos docentes na vida da escola a dois níveis. Com uma primeira questão pretende-se conhecer a participação dos professores em termos de cargos de gestão exercidos, sendo apresentados dezanove exemplos de cargos, devendo os professores assinalar os cargos que já exerceram ou exercem.

Segue-se uma escala que pretende averiguar o grau de participação dos professores em várias actividades desenvolvidas na escola, através de nove itens. Para cada afirmação, os professores devem assinalar o seu grau de concordância numa escala de um (muito baixa) a cinco (muito elevada).

O *Questionário sobre Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física* (ISPEF) é constituído por dois grupos.

O grupo I corresponde a uma escala constituída por 14 itens em forma de afirmação sobre o Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física. Os professores devem assinalar o seu grau de concordância, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O grupo II permite-nos conhecer as representações dos professores sobre as aulas de Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física, através de 9 afirmações. Também aqui, os professores devem indicar o seu grau de concordância numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

Na construção das escalas que compõem os instrumentos da recolha de dados, foi introduzida a mistura de afirmações positivas e negativas, no sentido de evitarmos o enviesamento das respostas ou a tendência para as respostas automáticas e irreflectidas por parte dos participantes (Ghiglione & Matalon, 2005; Tuckman, 2005).

Em jeito de conclusão, com o conjunto das questões que compõem os instrumentos de recolha de dados pretende-se conhecer as percepções dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na escola e contribuir para a compreensão das representações existentes sobre a Educação Física e o seu profissional.

4. Procedimentos

Para a concretização desta investigação foi necessário planificar um conjunto de procedimentos que passamos a descrever.

Tendo em consideração todas as recomendações éticas de Tuckman (2005), visando o êxito do trabalho, os princípios éticos que nos são inerentes e o compromisso que assumimos, fizemos um pedido de autorização para a recolha de dados por questionário em meio escolar (que nos foi concedida), à Comissão Nacional de Protecção de Dados e à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Os professores foram convidados a participarem no estudo, tendo tido o direito de rejeitarem o convite. Aqueles que aceitaram o pedido tiveram o direito à privacidade, à confidencialidade, ao anonimato e ao dever de responsabilidade por parte do investigador.

Uma vez que seria difícil (em termos de tempo e custos) obter o número suficiente de professores de Educação Física para realizar o nosso estudo, e devido a uma outra investigadora, Mónica Cortesão se encontrar a efectuar um estudo idêntico, no âmbito do mesmo mestrado, optámos por passar os questionários em conjunto nos agrupamentos de escolas em que leccionávamos.

De seguida, procedemos à preparação do estudo piloto, que por razões de rapidez e facilidade de aplicação e recolha dos questionários, se realizou nas escolas onde as investigadoras leccionavam, uma vez que o tempo disponível para a realização da dissertação é muito curto.

Foi elaborada uma carta (Anexo 3), entregue pessoalmente aos Directores dos estabelecimentos de ensino, na qual apresentávamos os objectivos da nossa investigação e solicitávamos a sua colaboração no sentido de viabilizarem a entrega e preenchimento dos questionários, por parte dos docentes seleccionados e, posteriormente, a recolha dos mesmos.

A receptividade e aceitação foram instantâneas por parte dos Directores dos agrupamentos em questão.

Os questionários foram entregues em conjunto e em simultâneo. Assim, enquanto a investigadora Mónica Cortesão entregava os questionários no Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova, a investigadora Inês Martins procedia à entrega dos mesmos instrumentos no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

Assim, a distribuição dos instrumentos da recolha de dados ocorreu no início do mês de Fevereiro e a recolha destes no início do mês de Março. A selecção dos professores foi aleatória, à excepção dos professores de Educação Física que foram solicitados a participar na sua totalidade. Foram aplicados 40 questionários, tendo sido devolvidos um total de 32 questionários.

O tratamento dos dados foi efectuado com o programa de SPSS versão 17.0.

5. Apresentação e análise dos resultados

Através da análise dos dados do estudo piloto avaliámos a adequação das questões que compõem os questionários utilizados. Os docentes responderam à grande maioria das mesmas, não demonstrando dificuldades de compreensão. No entanto, foi necessário fazer algumas correcções ou aperfeiçoamentos nos questionários, que resultaram de uma análise do conteúdo e forma das questões e da análise da fidelidade das escalas. Estas correcções consistiram na alteração da estrutura e da apresentação de algumas questões, pois considerámos necessário por um lado torná-las mais claras e por outro melhorar a consistência interna de algumas escalas de avaliação. É de salientar que, a análise da consistência interna das escalas de avaliação que criámos foi uma das nossas maiores necessidades (e prioridades), para concluirmos se realmente elas seriam uma medida consistente da percepção dos professores em relação às diversas variáveis em análise.

Assim, e através dos dados recolhidos, procedeu-se à análise da consistência interna (*Alpha de Cronbach*) das escalas de avaliação construídas para medir: (1) a percepção dos professores acerca dos alunos; (2) a percepção dos professores acerca do Director; (3) a percepção dos professores acerca da relação entre os colegas da escola; (4) a percepção dos professores acerca da relação da Escola com a Comunidade; (5) a percepção dos professores relativamente à sua Participação na vida da escola; (6) a percepção dos professores relativamente ao Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física.

5.1. Questionário CEPP - Clima Escolar e Participação dos Professores

Sabendo que o conjunto de itens (42) que avalia o Clima de Escola, se subdivide em quatro escalas, passamos a analisar de seguida cada uma isoladamente.

No que se refere à escala que avalia a percepção dos professores acerca dos alunos, esta apresenta um total de 12 itens, que demonstraram, na sua quase totalidade, correlações positivas com o total da escala. No entanto, através do Quadro 16,

verificámos que dois itens (1.14 e 1.22) apresentam uma correlação baixa com o total da escala. Assim e após uma análise cuidadosa do seu conteúdo, que nos pareceu importante, concluímos que seria necessário reformulá-los, de forma a torná-los mais claros.

Estes itens ficaram assim com a seguinte formulação: 1.14) Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais e 1.22) Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.

O *Alpha de Cronbach* obtido foi de .829, indicador de uma boa consistência interna.

Quadro 16 – Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca dos Alunos.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3.16	1.051	.767	.789
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	2.56	1.105	.754	.790
1.11. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.	2.91	.893	.479	.817
1.14. É raro, os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	3.59	.665	-.079	.851
1.18. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3.22	.832	.282	.832
1.22. É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.	2.97	.782	.161	.840
1.26. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	3.66	.602	.400	.824
1.30. Os alunos gostam de estar na escola.	3.44	.801	.473	.818
1.32. Os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula	2.78	1,070	.583	.808
1.34. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens	2.88	.793	.519	.814
1.37. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	2.75	.916	.726	.796
1.40. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3.38	0.751	.682	.803
Alpha de Cronbach = .829				

No que diz respeito à escala referente às percepções dos professores acerca do(a) Director(a), composta por 12 itens, podemos verificar que estes apresentam correlações positivas com o total da escala, que variam entre .445 e .847, sendo o *Alpha de Cronbach* de .923. Assim e tendo em conta a boa consistência interna, mantiveram-se todos os itens da escala, sem qualquer alteração (Quadro 17).

Quadro 17 – Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca do(a) Director(a).

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.2. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).	3.66	1.004	.733	.914
1.6. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	4.47	.718	.637	.918
1.10. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.	4.00	.842	.711	.915
1.13. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.	4.13	.793	.738	.914
1.15. O(a) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3.53	.983	.810	.911
1.20. O(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	3.63	.833	.847	.910
1.24. O(a) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	3.34	.902	.573	.921
1.28. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.	3.28	.772	.693	.916
1.33. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3.72	.772	.641	.918
1.35. O(a) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.	3.59	.946	.445	.927
1.38. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	3.69	.644	.748	.915
1.41. O(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3.97	.861	.654	.918
Alpha de Cronbach = .923				

Na escala construída para medir a percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola, as correlações entre cada um dos itens e o total da escala são positivas e variam entre .247 e .705 e o *Alpha de Cronbach* é de .770, podendo ser considerado satisfatório (Quadro 18). Após uma nova análise do conteúdo dos itens, considerámos que os itens 1.5 e 1.19 poderiam ser clarificados, pelo que foram alterados e passaram a ter a seguinte formulação: 1.5) Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer e 1.19) Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento de alunos.

Quadro 18 – Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca da relação entre os Professores da Escola.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	3.69	.644	.509	.740
1.5. É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer.	3.47	.915	.378	.772
1.7. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas.	3.53	.803	.597	.721
1.12. Os professores da escola partilham materiais didácticos.	3.72	.457	.247	.775
1.16. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3.41	.798	.705	.698
1.19. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.	4.22	.659	.350	.765
1.27. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.	4.03	.474	.493	.748
1.31. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3.94	.669	.544	.733
<i>Alpha de Cronbach = .770</i>				

A escala referente às percepções dos professores acerca da relação da Escola com a Comunidade é constituída por 10 itens, que apresentam correlações positivas com o total da escala, que variam entre .336 e .741. O *Alpha de Cronbach* também apresenta um valor indicador (.877) de uma boa consistência interna, pelo que concluímos não ser necessário efectuar quaisquer alterações (Quadro 19).

Quadro 19 – Consistência Interna da Escala referente às percepções dos professores acerca da relação da Escola com a Comunidade.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.3. A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3.88	.907	.654	.862
1.9. A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	3.66	.865	.336	.889
1.17. A escola promove iniciativas para a comunidade.	3.75	.718	.702	.858
1.21. A escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	3.97	.695	.605	.865
1.23. A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações, culturais, centros de saúde, etc.).	3.81	.821	.623	.864
1.25. A escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).	3.91	.734	.676	.860
1.29. A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	3.78	.659	.672	.861
1.36. A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	3.72	.683	.666	.861
1.39. A escola promove a participação dos pais na escola.	3.66	.653	.741	.856
1.42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	3.13	.554	.443	.876
Alpha de Cronbach = .877				

No que diz respeito à escala que avalia a participação dos professores na vida da escola, esta é constituída por nove itens e apresenta um *Alpha de Cronbach* de .771 (Quadro 20). A escala demonstra, assim, uma boa consistência interna. As correlações entre cada item e o total da escala são positivas e variam entre .218 e .607. No entanto, considerou-se pertinente modificar a primeira afirmação (3.1), uma vez que a sua correlação com o total da escala é mais baixa e porque considerámos não ser necessário especificar demasiado o âmbito da colaboração em causa.

Quadro 20 – Consistência Interna da Escala referente ao grau de Participação dos professores na vida da Escola.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
3.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex: Director, Coordenador de Departamento, Coordenador de Directores de Turma), na realização de tarefas escolares.	3.41	.756	.218	.779
3.2. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).	3.38	.907	.461	.748
3.3. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	3.69	.645	.491	.748
3.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3.09	.818	.416	.755
3.5. Criação de projectos inovadores para a escola.	2.58	.794	.556	.736
3.6. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	3.59	.946	.428	.754
3.7. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	3.19	1.091	.607	.723
3.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	2.91	1.027	.410	.758
3.9. Participação voluntária, como formando, em acções de formação.	3.25	.950	.520	.739
<i>Alpha de Cronbach = .771</i>				

Finalizada a análise da consistência interna das escalas que compõem o questionário CEPP, concluímos que estas revelaram uma boa consistência interna, permitindo-nos, desta forma, considerar o nosso instrumento de recolha de dados adequado para ser utilizado no nosso estudo.

5.2. Questionário ISPEF – Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

No que concerne à escala que avalia o Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física, podemos verificar, através da análise do Quadro 21, que os 14 itens que a constituem demonstram uma correlação positiva com o total da escala e o *Alpha de Cronbach* também apresenta um valor considerado aceitável (.750).

Apesar de a escala revelar uma consistência interna razoável, detectamos alguns itens (1.3; 1.8; 1.10) merecedores de especial atenção, pois apresentam uma correlação mais baixa (inferior a .20) com o total da escala. No entanto, decidimos mantê-los por considerarmos o seu conteúdo importante para avaliar a percepção dos professores acerca da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física e pelo facto de se verificar que a sua eliminação não resulta em benefícios ao nível do valor do *Alpha de Cronbach*. No entanto estes itens deverão ser alvo de atenção no estudo a realizar com a nossa amostra principal.

Relativamente ao grupo de questões que avaliam a imagem da disciplina de Educação Física e do seu profissional (do item 2.1. ao 2.9.) fez-se uma análise dos resultados obtidos em cada item, isoladamente, uma vez que este grupo de afirmações não constitui uma escala de medida. Perante esta análise, os resultados não pareceram suscitar dúvidas aos inquiridos. Não foi encontrado nenhum caso omissivo, o que pode representar uma boa compreensão dos itens. Assim, não foi necessário proceder a qualquer alteração.

Quadro 21 – Consistência Interna da Escala referente ao Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.	4.16	1.081	.344	.755
1.2. Para os funcionários os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.	3.91	.928	.633	.730
1.3. Quando necessário tempo lectivo para a realização de uma actividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina.	3.28	1.054	.193	.714
1.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.	3.03	.967	.412	.738
1.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar.	3.09	.893	.571	.737
1.6. No momento da avaliação final, e para efeitos de aprovação/transição de ano, sempre que necessário deve ser a classificação negativa de Educação Física que deve ser alterada e/ou votada para positiva.	3.94	.878	.338	.762
1.7. O Director atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.	3.84	.987	.348	.725
1.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.	3.75	.842	.067	.754
1.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão.	3.03	1.031	.450	.721
1.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.	2.97	.897	.170	.724
1.11. Actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.	3.91	.856	.516	.731
1.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.	3.69	.859	.479	.753
1.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.	2.75	.803	.415	.803
1.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.	2.78	1.008	.202	1.008
Alpha de Cronbach = .750				

Em suma, mantivemos o “esqueleto” dos questionários piloto, embora tenha havido uma ou outra questão que sofreu ligeiras remodelações ao nível da formulação, no sentido de obtermos um aperfeiçoamento dos questionários a utilizar posteriormente no estudo definitivo.

Poderemos considerar como uma mais valia para a nossa investigação, o facto de termos realizado um estudo piloto, pois este permitiu-nos testar um instrumento nunca antes usado e contribuiu para conhecer melhor as características do questionário do Clima Escolar e Participação.

Assim, perante a realização desta análise e depois de efectuadas as alterações consideradas imprescindíveis, concluímos que estes questionários reúnem condições para serem utilizados no estudo definitivo que descrevemos a seguir, pois, revelaram-se consistentes e adequados à recolha das informações que realmente procuramos.

Capítulo VI – Estudo Definitivo



1. Introdução

Estamos cientes de que a investigação quantitativa leva o investigador a elaborar um plano de investigação que deverá ser estruturado antes de iniciar o seu estudo, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. Deste modo, a elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão da literatura pertinente, a qual é essencial não só para a definição dos reais objectivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de objectivos. Foram estas orientações que seguimos para a concretização da nossa investigação (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, após a construção do questionário e de termos analisado a sua fidelidade, estamos aptos a prosseguir com o estudo definitivo, de forma a concretizar os objectivos que nos propusemos atingir com este trabalho.

O nosso estudo tem como finalidade primordial compreender, numa perspectiva comparativa, como é que os professores de Educação Física e os professores das outras áreas disciplinares percebem o clima da escola e o seu grau de participação na mesma. Pretende-se, ainda, e também numa perspectiva comparativa, conhecer as percepções que os dois grupos de professores têm acerca da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

As opções metodológicas utilizadas são resultado do problema definido inicialmente, proveniente da nossa curiosidade enquanto profissionais de Educação Física, do objecto de estudo, das questões que se foram colocando durante todo o trabalho de pesquisa acerca do tema, e dos objectivos definidos. Assim, este é um estudo de natureza não experimental, do tipo quantitativo, exploratório e descritivo.

Apesar de termos a noção de que um estudo desta natureza tem algumas limitações, optámos pela escolha de uma investigação do tipo quantitativo, uma vez que esta se adequa melhor ao caminho por nós traçado, permitindo-nos efectuar, com o devido rigor, uma análise crítica dos resultados, através de uma apresentação assente na análise estatística.

Neste capítulo, começamos por fazer a caracterização da amostra, seguindo-se a apresentação e a descrição dos instrumentos de recolha de dados, os procedimentos adoptados e, finalmente a apresentação e análise dos dados através da estatística descritiva e inferencial.

2. Caracterização da amostra

Conscientes de que para a consecução do nosso estudo é imprescindível a inclusão dos professores que leccionam a disciplina de Educação Física em número suficiente e após o levantamento do número destes profissionais nas escolas do Concelho de Cantanhede, local onde a investigadora reside, verificou-se que seria difícil obter um número suficiente de professores de Educação Física se o estudo fosse realizado em apenas um concelho, pois as escolas deste concelho integram apenas 30 docentes desta área.

Assim, foi necessário estender o nosso estudo a outro concelho, de modo a ampliar a nossa amostra. Tendo em conta que estava a decorrer, simultaneamente, no âmbito do mesmo mestrado e no concelho de Castelo Branco, um estudo de natureza semelhante da responsabilidade de Mónica Cortesão, com recurso ao Questionário do Clima Escolar e da Participação, foi acordado, com a referida investigadora aplicar os questionários conjuntamente nos dois concelhos, Cantanhede e Castelo Branco, de forma a maximizar o sucesso na obtenção de uma amostra suficiente de professores de Educação Física.

Para caracterizar o concelho de Cantanhede, o qual se situa a uma distância de cerca de 25 km da capital do seu distrito, Coimbra, é de referir que o mesmo é um dos dezassete municípios do referido distrito, abrangendo uma área de 591,5 Km², sendo constituído por dezanove freguesias e povoado por 38026 habitantes. Assim, uma parte das escolas que constituem o nosso estudo, estão localizadas a nível nacional, na zona da Beira Litoral.

Neste concelho, as escolas abrangidas pelo nosso estudo, são os três Agrupamentos de Escolas existentes e a Escola Secundária.

No que se refere ao outro concelho abrangido pelo nosso estudo, o de Castelo Branco, referimos que o mesmo é a capital do distrito de Castelo Branco, abrangendo na sua área administrativa 25 freguesias, ocupando uma área de 1 438.16 km² e sendo habitado por um total de 30649 habitantes. Este concelho localiza-se na zona da Beira Baixa, mais propriamente na sub-região da Beira Interior Sul (Nomenclatura de Unidade Territorial II e III) do nosso país, pertencendo também à região Centro, tal como o concelho acima descrito.

Relativamente a este concelho, fazem parte do nosso estudo os seis Agrupamentos de Escolas e as duas Escolas Secundárias.

Através da análise do Quadro 22, podemos verificar qual o número de professores em cada uma das escolas seleccionadas para a nossa investigação, bem como o número de professores que compõem a nossa amostra.

Quadro 22 – Distribuição dos professores por escola.

Concelho	Escola/ Agrupamento de Escola	Professores de Educação Física		Professores dos Outros Grupos Disciplinares	
		Total Escola	Total Amostra	Total Escola	Total Amostra
Cantanhede	Agrupamento 1	11	8	10	9
	Agrupamento 2	5	4	16	13
	Agrupamento 3	4	4	10	6
	Escola Secundária	10	8	15	12
Castelo Branco	Agrupamento 1	6	5	10	5
	Agrupamento 2	7	3	8	7
	Agrupamento 3	5	3	5	5
	Agrupamento 4	5	5	6	5
	Agrupamento 5	8	3	10	2
	Agrupamento 6	2	2	3	3
	Escola Secundária 1	12	10	15	5
	Escola Secundária 2	7	5	10	9
TOTAL		82	60	118	81

Sendo esta investigação de natureza não experimental, em que se pretende fazer a caracterização da população de professores do Concelho de Cantanhede e Castelo Branco, relativamente ao tema em estudo, procedeu-se à distribuição dos questionários a todos os professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclo e do Ensino Secundário das escolas destes concelhos e seleccionou-se de forma aleatória uma amostra de professores das outras áreas disciplinares, por grupo disciplinar.

Foram, distribuídos 200 questionários aos professores das escolas dos dois concelhos, tendo sido recolhidos 175. Destes, foram retirados 34 por não estarem preenchidos na totalidade. Deste modo, a nossa amostra é constituída por um total de 141 sujeitos (60 professores de Educação Física e 81 professores de outras áreas disciplinares).

Seguidamente, será efectuada uma caracterização pormenorizada da nossa amostra relativamente às suas características sócio-demográficas. À semelhança do que aconteceu no estudo piloto, a caracterização da amostra foi efectuada com base nos dados obtidos através do questionário de dados sócio-demográficos e profissionais, constituído por questões sobre: idade; sexo; habilitações académicas; categoria profissional; grupo disciplinar; instituição de formação inicial (dos professores de educação Física); tempo de serviço total; e tempo de serviço na actual escola.

Tal como já referimos, a nossa amostra total é constituída por dois grupos distintos: um representado por 60 professores de Educação Física e o outro composto por 81 professores pertencentes aos outros grupos disciplinares. Neste sentido, caracterizar-se a seguir amostra total e os dois grupos em particular.

Ao realizarmos a análise da distribuição dos participantes por idade, verificamos que todos os respondentes da nossa amostra, ou seja, os 141 sujeitos (100%), indicaram a sua idade. Esta assume um valor mínimo de 26 anos e um máximo de 61 anos, sendo a média correspondente a 42.93 anos e o desvio padrão de 8.50, tal como podemos observar no Quadro 23. Comparativamente, a média de idade dos professores de Educação Física é de 40.73 (DP= 8.25), enquanto que a dos professores das outras disciplinas é de 44.56 (DP= 8.36).

Quadro 23 – Distribuição dos Participantes por Idade.

Grupo	Idade (anos)	Frequência (n)	Percentagem (%)	Média	Desv. Padrão	Mín.	Máx.
Amostra Total	Até 30	14	9.9				
	De 31 a 40	39	27.7				
	De 41 a 50	59	41.8	42.93	8.50	26	61
	Mais de 51	29	20.6				
	Total	141	100.0				
Educação Física	Até 30	8	13.3				
	De 31 a 40	23	38.3				
	De 41 a 50	21	35.1	40.73	8.25	27	58
	Mais de 51	8	13.3				
	Total	60	100.0				
Outros	Até 30	6	7.4				
	De 31 a 40	16	19.8				
	De 41 a 50	38	46.9	44.56	8.36	26	61
	Mais de 51	21	25.9				
	Total	81	100.0				

No que se refere ao sexo, verifica-se que a amostra é constituída por 71 sujeitos (50.4%) do sexo masculino e 70 participantes (49.6.4%) do sexo feminino. A análise aos dois grupos (Quadro 24) revela que no grupo dos professores de Educação Física existem 40 professores do sexo masculino (66.7%) e 20 do sexo feminino (33.3%). Já o grupo dos docentes das outras disciplinas é constituído por 31 sujeitos do sexo masculino (38.3%) e 50 do sexo feminino (61.7%).

Quadro 24 – Distribuição dos Participantes por Sexo.

Grupo	Sexo	Frequência (n)	Percentagem (%)
Amostr a Total	Masculino	71	50.4
	Feminino	70	49.6
	Total	141	100.0
Educação Física	Masculino	40	66.7
	Feminino	20	33.3
	Total	60	100.0
Outros	Masculino	31	38.3
	Feminino	50	61.7
	Total	81	100.0

Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos sujeitos, ou seja, 110 (78.0%), é licenciada, 17 (12.0%) possuem o grau de mestre, 7 (5.0%) possuem pós-graduação, e os restantes 7 inquiridos (5.0%) detêm o bacharelato. Assim, no grupo de professores de educação Física, a maioria (80%) é licenciada, assim como 76.5% dos docentes das outras disciplinas (Quadro 25).

Quadro 25 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas.

Grupo	Habilitações Académicas	Frequência (n)	Percentagem (%)
Amostra Total	Bacharelato	7	5.0
	Licenciatura	110	78.0
	Pós-Graduação	7	5.0
	Mestrado	17	12.0
	Total	141	100.0
Educação Física	Bacharelato	1	1.7
	Licenciatura	48	80.0
	Pós-Graduação	3	5.0
	Mestrado	8	13.3
	Total	60	100.0
Outros	Bacharelato	6	7.4
	Licenciatura	62	76.6
	Pós-Graduação	4	4.9
	Mestrado	9	11.1
	Total	81	100.0

No que diz respeito à categoria profissional, uma grande maioria da amostra 108 (76.6.1%) pertence ao quadro de nomeação definitiva, 26 indivíduos (18.4%) são professores contratados, e apenas 7 dos inquiridos (5.0%) pertencem ao quadro de zona pedagógica. Quanto ao grupo de Educação Física, 45 sujeitos (75%) fazem parte do quadro de nomeação definitiva, sendo também nesta categoria que os docentes das outras disciplinas, maioritariamente (77.8%), se inserem (Quadro 26).

Quadro 26 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional.

Grupo	Categoria Profissional	Frequência (n)	Percentagem (%)
Amostra Total	Contratado	26	18.4
	QZP	7	5.0
	QND	108	76.6
	Total	141	100.0
Educação Física	Contratado	13	21.7
	QZP	2	3.3
	QND	45	75.0
	Total	60	100.0
Outros	Contratado	13	16.0
	QZP	5	6.2
	QND	63	77.8
	Total	81	100.0

À semelhança do que foi referido anteriormente, a nossa amostra total é constituída por dois grupos diferenciados, um que integra apenas professores de Educação Física, constituído por 60 sujeitos (42.6%), e outro composto por 81 professores (57.4%) pertencentes a outros grupos disciplinares (Quadro 27).

Nos outros grupos disciplinares, o maior número de sujeitos pertence ao grupo de Matemática e Ciências Naturais do 2º ciclo (7.1%), seguindo-se o grupo de Matemática do 3º ciclo e ensino secundário (6.4%), o de Português (5.7%) e o de Inglês (5.0%).

Quadro 27 – Distribuição dos Participantes por Grupo Disciplinar.

Grupo Disciplinar	Frequência (n)	Percentagem (%)
Educação Física	60	42.6
Inglês	7	5.0
Português	8	5.7
Biologia e Geologia	5	3.5
Filosofia	2	1.4
Educação Musical	2	1.4
Matemática	9	6.4
Matemática e Ciências Naturais	10	7.1
Geografia	4	2.8
Educação Visual	6	4.3
História	3	2.1
Informática	6	4.3
Ensino Especial	1	0.7
Línguas 2.º Ciclo	5	3.5
Religião Moral	2	1.4
História e Geografia de Portugal	3	2.1
Electrotecnia	1	0.7
Física e Química	4	2.8
Economia e Contabilidade	3	2.1
Total	141	141

Em relação ao grupo disciplinar de Educação Física, 30 (50%) dos 60 professores efectuaram a sua formação inicial em estabelecimentos do ensino universitário público, 15 participantes (25.0%) fizeram a sua formação no ISEF, 14 (23.3%) frequentaram os estabelecimentos do ensino politécnico público e apenas 1 participante (1.7%) realizou a sua formação inicial no já extinto INEF (Quadro 28).

Quadro 28 – Distribuição dos Professores de Educação Física, por Instituição de Formação Inicial.

Instituição de Formação Inicial	Frequência (n)	Percentagem (%)
INEF	1	1.7
ISEF	15	25.0
Ensino Universitário Público	30	50.0
Ensino Politécnico Público	14	23.3
Total	60	100.0

Ao fazermos uma análise descritiva do número de professores de Educação Física por ciclos de ensino, podemos verificar no Quadro 29 que a maioria dos participantes, isto é, 42 (70.0%) pertence ao 3.º ciclo e os restantes 18 sujeitos (30.0%) são professores do 2.º ciclo.

Quadro 29 – Distribuição dos Participantes, Professores de Educação Física, por Ciclo de Ensino.

Ciclo de Ensino Educação Física	Frequência (n)	Percentagem (%)
Educação Física 2.º Ciclo	18	30.0
Educação Física 3.º Ciclo	42	70.0
Total	60	100.0

Os participantes no nosso estudo possuem um tempo de serviço total em anos (incluindo o do ano lectivo em que se efectuou a recolha dos dados, ou seja, 2009/2010), que varia entre 1 e 40 anos de serviço, sendo o valor médio de tempo de serviço de 18.24 anos e o desvio padrão de 8.99. Comparativamente, a média de tempo de serviço dos professores de Educação Física é de 16.12 (DP=9.08), e o valor médio de tempo de serviço dos professores dos outros grupos disciplinares de 19.81 (DP=8.64), tal como se verifica no Quadro 30.

Quadro 30 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos.

Grupo	Tempo de Serviço Total (anos)	Frequência (n)	Percentagem (%)	Média	Desv. Padrão	Mín.	Máx.
Amostra Total	Até 5	18	12.7				
	De 6 a 15	31	22.0				
	De 16 a 25	62	44.0	18.24	8.99	1	40
	Mais de 25	30	21.3				
	Total	141	100				
Educação Física	Até 5	10	16.6				
	De 6 a 15	19	31.7				
	De 16 a 25	22	36.7	16.12	9.08	1	38
	Mais de 25	9	15.0				
	Total	60	100				
Outros	Até 5	8	9.9				
	De 6 a 15	12	14.8				
	De 16 a 25	40	49.4	19.81	8.64	1	40
	Mais de 25	21	25.9				
	Total	81	100				

Através do Quadro 31 podemos analisar a distribuição dos participantes por tempo de serviço total em anos na escola actual.

Quadro 31 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual.

Grupo	Tempo de Serviço Total (anos)	Frequência (n)	Percentagem (%)	Média	Desv. Padrão	Mín.	Máx.
Amostra Total	Até 5	75	53.2				
	De 6 a 15	36	25.6				
	De 16 a 25	25	17.7	8.23	8.94	1	40
	Mais de 25	5	3.5				
	Total	141	100.0				
Educação Física	Até 5	35	58.3				
	De 6 a 15	15	25.0				
	De 16 a 25	7	11.7	7.17	8.77	1	38
	Mais de 25	3	5.0				
	Total	60	100.0				
Outros	Até 5	40	49.4				
	De 6 a 15	21	25.9				
	De 16 a 25	18	22.2	9.02	9.03	1	40
	Mais de 25	2	2.5				
	Total	81	100.0				

No momento da recolha dos dados, mais de metade dos docentes, isto é 75 (53.2%), afirmaram leccionar na escola há menos de 5 anos (incluindo o ano lectivo em que se efectua a recolha dos dados, ou seja, 2009/ 2010). O tempo de serviço apresentado varia entre 1 e os 40 anos de serviço efectivo na escola, sendo o valor médio correspondente a 8.23 anos e o desvio padrão de 8.94. A média de tempo de serviço efectuado na escola actual, pelos professores de Educação Física, é de 7.17 (DP=8.77), sendo que 9.02 (DP=9.03) representa o valor médio de tempo de serviço dos professores dos outros grupos disciplinares.

3. Instrumentos da recolha de dados

A recolha de dados foi efectuada com recurso a dois questionários, um para avaliar o clima escolar e a participação e outro que avalia a identidade socioprofissional dos professores de Educação Física, tal como já descrevemos em capítulos anteriores.

Estes instrumentos foram elaborados conforme os objectivos e hipóteses da nossa investigação. Assim, os questionários apresentam uma estrutura que se subdivide em várias escalas tendentes a caracterizar a percepção dos professores relativamente ao Clima de Escola e a sua Participação na vida da mesma (questionário CEPP) e a sua percepção sobre a Identidade Socioprofissional do Professor de Educação Física (questionário ISPEF).

Tal como já descrevemos no capítulo anterior, os dois questionários utilizados no nosso estudo (Anexo 5) foram testados no estudo piloto, tendo sido acompanhados por um pedido de colaboração e de apresentação do estudo, seguido de um pequeno questionário de dados sócio-demográficos e profissionais.

O grupo de questões dos dados sócio-demográficos permite-nos recolher dados pessoais e profissionais dos participantes, úteis para efectuar a caracterização da amostra. Este grupo é composto por oito questões (da questão 1 à 8), na sua maioria, questões fechadas e directas, contendo alguns espaços de resposta curta, nomeadamente, para os inquiridos responderem sobre: idade, sexo, habilitações académicas, instituição de formação inicial (dos professores de Educação Física); categoria profissional; grupo disciplinar; tempo de serviço total; e tempo de serviço na actual escola.

O *Questionário sobre Clima Escolar e Participação dos Professores (CEPP)* é dividido em três grupos de questões.

O primeiro grupo avalia as percepções dos professores acerca do clima de escola, através de 42 itens, divididos em quatro escalas: 1) Percepções acerca das relações entre Professores da Escola (8 itens); 2) Percepções dos professores relativamente ao Alunos (10 itens); 3) Percepções dos professores relativamente ao(à) Director(a) (12 itens); 4) Percepções das relações da Escola com a Comunidade (10 itens).

Os itens que compõem estas escalas são apresentados sob a forma de uma escala de Likert, com cinco pontos de amplitude (de um- Discordo Totalmente – a cinco – Concordo Totalmente), de forma a medir o grau de concordância ou discordância dos respondentes.

O segundo e o terceiro grupo avaliam a participação dos docentes na vida da escola a dois níveis. O primeiro visa conhecer a participação dos professores em termos cargos de gestão exercidos. Os respondentes devem assinalar se já exerceram ou exercem os cargos mencionados.

Segue-se uma escala que pretende averiguar o grau de participação dos professores em várias actividades desenvolvidas na escola, através de 9 itens, correspondentes a diferentes tarefas relacionadas com a escola. Para cada afirmação, os professores devem assinalar o seu grau de concordância sob a forma de uma escala de Likert, com cinco pontos de amplitude (de um- Muito Baixa – a cinco – Muito Elevada).

O *Questionário sobre Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física* (ISPEF) é constituído por dois grupos.

O grupo I corresponde a uma escala constituída por 14 itens sobre o Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física, no qual os professores devem assinalar o seu grau de concordância, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

O grupo II permite-nos conhecer as representações dos professores sobre as aulas de Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física, através de 9 afirmações. Também aqui, os professores devem indicar o seu grau de concordância numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

Tendo estes questionários sido já descritos mais pormenorizadamente no capítulo dedicado ao estudo piloto, passámos descrever a análise da consistência interna das diferentes escalas que as compõem.

3.1. Análise da Consistência Interna

A análise da consistência interna das escalas que compõem os questionários foi efectuada através do coeficiente *Alfa de Cronbach*, que segundo Hill e Hill (2008), é considerado por diversos autores, como o método de análise mais adequado para as escalas do tipo Likert.

Para o questionário ISPEF, fez-se a análise da consistência interna da escala referente ao Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física.

De referir que, antes de procedermos à avaliação da consistência interna, analisamos os casos omissos, de modo a determinar o carácter aleatório ou não aleatória da sua distribuição. Esta análise não foi possível, uma vez que a percentagem de casos omissos no presente estudo é inferior a 5%. Assim, concluímos pela aleatoriedade da distribuição e procedemos à substituição dos casos omissos pela média.

3.1.1. Questionário CEPP - Clima Escolar e Participação dos Professores

Procedemos então à análise de consistência interna das escalas que compõem o questionário CEPP.

O Quadro 32 apresenta os resultados da análise da consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca dos Alunos.

A escala relativa às percepções que os professores têm dos Alunos é composta por 12 itens, podendo variar o valor das respostas entre um mínimo de 12 e um máximo de 60. Esta escala apresenta um valor médio de 40.68, um desvio padrão de 6.01 e um *Alfa de Cronbach* de .837, que revelou uma boa consistência interna (Quadro 32).

As correlações dos itens com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, variando entre .330 e .653.

Quadro 32 – Consistência Interna da Escala relativa às percepções dos professores acerca dos Alunos.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3.51	.882	.653	.812
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	3.08	1.089	.618	.815
1.11. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.	3.32	.865	.527	.823
1.14. Raramente os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	3.38	.892	.440	.830
1.18. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3.54	.701	.432	.830
1.22. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	2.89	.922	.378	.835
1.26. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	3.79	.518	.330	.836
1.30. Os alunos gostam de estar na escola.	3.69	.783	.531	.823
1.32. Os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula	3.38	.834	.352	.836
1.34. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	3.32	.777	.558	.821
1.37. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.	3.35	.894	.565	.819
1.40. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3.43	.759	.616	.817
Alpha de Cronbach = .837				

O quadro seguinte (Quadro 33) apresenta os resultados da análise da consistência interna da escala que avalia a percepção dos professores acerca do(a) Director(a).

Quadro 33 – Consistência Interna da Escala relativa às percepções dos professores acerca do(a) Director(a).

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.2. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).	3.64	.855	.691	.866
1.6. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	3.89	.794	.556	.875
1.10. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.	3.84	.713	.571	.874
1.13. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.	3.92	.766	.523	.877
1.15. O(a) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3.53	.741	.628	.871
1.20. O(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	3.49	.806	.697	.866
1.24. O(a) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	3.13	.741	.371	.884
1.28. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.	2.93	.808	.285	.890
1.33. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3.56	.710	.814	.861
1.35. O(a) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.	3.60	.886	.486	.880
1.38. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	3.58	.737	.743	.864
1.41. O(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3.75	.711	.681	.868
Alpha de Cronbach = .883				

Esta escala é constituída por doze itens, podendo o valor das respostas variar entre 12 e 60. A média de respostas é 42.83 e o desvio padrão é 6.14. Foram encontradas

correlações estatisticamente significativas entre cada um dos itens e o total da escala, que variam entre .285 e .814. Foi encontrado um *Alpha de Cronbach* de .883, indicador de uma boa consistência interna.

A escala que avalia a percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola é constituída por oito itens, cujas respostas podem variar entre 8 e 40. O valor da média é de 29.82 e o desvio padrão de 4.02. No quadro 34, observa-se que as correlações de cada item com o total da escala variam entre um mínimo de .250 e um máximo de .645, apresentando o *Alpha de Cronbach* um valor de .788, que pode ser considerado aceitável.

Quadro 34 – Consistência Interna da Escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre Professores da Escola.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	3.89	.708	.570	.754
1.5. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	3.21	1.025	.461	.776
1.7. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas.	3.71	.839	.645	.738
1.12. Os professores da escola partilham materiais didácticos.	3.70	.772	.523	.760
1.16. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3.40	.836	.554	.754
1.19. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	4.11	.794	.250	.802
1.27. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.	4.08	.479	.413	.779
1.31. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3.72	.776	.608	.746
<i>Alpha de Cronbach = .788</i>				

A escala que avalia a percepção que os professores têm da relação entre a Escola e a Comunidade é constituída por 10 itens, cujas respostas podem variar entre um mínimo de 10 e um máximo de 50. A média assume o valor de 38.20 e um desvio padrão de 3.99.

Esta escala apresenta uma boa consistência interna, sendo o *Alpha de Cronbach* de .819. As correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas e variam entre .347 e .643, como pode verificar-se no Quadro 35.

Quadro 35 – Consistência Interna da Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.3. A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3.93	.617	.473	.806
1.9. A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	3.93	.724	.515	.802
1.17. A escola promove iniciativas para a comunidade.	3.84	.601	.347	.818
1.21. A escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	3.90	.658	.469	.806
1.23. A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações, culturais, centros de saúde, etc.).	3.95	.700	.643	.786
1.25. A escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).	3.95	.658	.490	.804
1.29. A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	3.82	.650	.615	.791
1.36. A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	3.88	.601	.574	.796
1.39. A escola promove a participação dos pais na escola.	3.18	.700	.513	.803
1.42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	3.17	.708	.392	.815
Alpha de Cronbach = .819				

A participação dos professores na vida da escola é avaliada por uma escala composta por 10 itens, podendo variar o valor das respostas entre um mínimo de 9 e um máximo de 45. A escala apresenta uma média de 29.76 e um desvio padrão de 5.47.

Quadro 36 – Consistência Interna da Escala relativa ao grau de participação dos professores na vida da escola.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
3.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex: Director, Coordenador de Departamento, Coordenador de Directores de Turma).	3.53	.899	.493	.821
3.2. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).	3.40	.844	.615	.808
3.3. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	3.75	.691	.482	.823
3.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3.10	.913	.657	.803
3.5. Criação de projectos inovadores para a escola.	2.70	.992	.602	.808
3.6. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	3.56	.988	.571	.812
3.7. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	3.14	1.077	.620	.806
3.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	2.95	1.017	.560	.814
3.9. Participação voluntária, como formando, em acções de formação.	3.65	.891	.281	.842
Alpha de Cronbach = .833				

As correlações de cada item com o total da escala revelaram-se positivas e estatisticamente significativas, variando entre .281 e .657. A escala apresenta um *Alpha de Cronbach* de .833, indicador de uma boa consistência interna (Quadro 36).

3.1.2. Questionário ISPEF – Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

Neste segundo questionário foi efectuada uma análise da consistência interna da escala que avalia o Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física (Quadro 37).

Esta escala é constituída por 14 itens, podendo o valor das respostas variar entre 14 e 70 pontos. A média das respostas é de 49.59 e o desvio padrão de 6.70.

Reportando-nos ainda a esta escala, podemos verificar, através da análise do Quadro 37, que o valor de *Alpha de Cronbach* obtido é de .765, o que revela uma consistência interna aceitável e as correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, à excepção da correlação do item 1.3 com o total da escala (.046) que se apresenta próxima de zero.

Uma explicação possível poderá residir no facto de se tratar de uma afirmação grande, podendo gerar alguma confusão na sua compreensão. O comportamento deste item deverá ser merecedor de atenção em estudos futuros.

Quadro 37 – Consistência Interna da Escala relativa ao Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física.

Itens	Média	Desv. Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.	4.23	.944	.301	.758
1.2. Para os funcionários os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.	4.19	.842	.374	.752
1.3. Quando necessário tempo lectivo para a realização de uma actividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina.	3.25	1.190	.046	.789
1.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.	3.06	.994	.476	.741
1.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar.	2.98	1.003	.388	.750
1.6. No momento da avaliação final, e para efeitos de aprovação/transição de ano, sempre que necessário deve ser a classificação negativa de Educação Física que deve ser alterada e/ou votada para positiva.	3.84	1.058	.206	.769
1.7. O Director atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.	4.15	.853	.429	.747
1.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.	3.74	.816	.368	.752
1.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão.	3.14	.928	.561	.733
1.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.	3.07	.908	.545	.735
1.11. Actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.	4.19	.706	.498	.744
1.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.	3.75	1.038	.497	.738
1.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.	2.87	.977	.347	.754
1.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.	3.14	1.125	.432	.745
Alpha de Cronbach = .765				

Finalizada a análise da consistência interna, concluímos que todas as escalas de medida apresentaram uma boa consistência interna, permitindo-nos prosseguir para o tratamento dos dados.

4. Procedimentos

Para a concretização desta investigação foi necessário planificar um conjunto de procedimentos que passamos a descrever.

No estudo definitivo, escolhemos as escolas secundárias e as sedes de agrupamento das escolas do Concelho de Cantanhede e Castelo Branco. Como já explicámos anteriormente, optámos por passar os questionários em conjunto com outra investigadora, Mónica Cortesão, pois os estudos são semelhantes e os professores de Educação Física existentes apenas num dos concelhos seriam insuficientes para a realização dos estudos em causa. Assim, tivemos como critério de selecção a proximidade das investigadoras em relação a esses concelhos, que tornou mais acessível fazer a recolha de dados nestes.

Assim, no início do 2º Período do ano lectivo 2009/2010 começámos por fazer o levantamento do número de estabelecimentos de ensino públicos, existentes nas zonas geográficas que havíamos determinado. Posteriormente, contactámos telefonicamente todas as escolas secundárias e as sedes de agrupamento das escolas a fim de auscultar a sua disponibilidade para colaborar connosco na administração dos questionários. Todas as instituições contactadas mostraram-se disponíveis e receptivas.

Elaborámos uma carta, entregue aos Directores de cada estabelecimento, na qual apresentámos os objectivos da nossa investigação e solicitámos a sua colaboração no sentido de viabilizarem a entrega e preenchimento dos questionários, por parte dos docentes seleccionados e, posteriormente, a recolha dos mesmos. Esta carta foi entregue pessoalmente na Direcção de cada estabelecimento de ensino.

De seguida, solicitou-se, em cada estabelecimento de ensino público, informação acerca do número de professores de Educação Física e a lista geral de professores, a fim de determinar, com precisão, o número de questionários necessários e fazer a selecção aleatória dos professores das outras áreas disciplinares.

Segundo as orientações de Bell (1997), como não era possível entregar o questionário pessoalmente aos inquiridos (ficando a cargo de um elemento da Direcção), anexou-se uma folha de rosto aos instrumentos de recolha de dados, onde se explicava o propósito dos questionários, indicando que foi concedida a autorização pelas entidades devidas e explicitando a utilização dos dados obtidos e solicitando a colaboração no estudo.

Tuckman (2005) refere que todos os participantes têm o direito a permanecer no anonimato quando da sua vida se trata, e como tal, o investigador deverá identificar os sujeitos por um número e nunca pelo nome. No nosso estudo, para que cada docente se sentisse mais confiante e seguro, quanto ao seu anonimato, cada questionário foi entregue dentro de um envelope, o qual poderia ser fechado no final do preenchimento do questionário.

Uma vez que os inquiridos correspondem a professores que leccionam o 2º e/ou 3º ciclo e/ou ensino secundário das escolas públicas dos Concelhos de Cantanhede e Castelo Branco, entendemos, juntamente com o membro do Órgão de Gestão responsável, que a forma mais viável e mais célere para a entrega dos questionários ficaria a cargo desse membro, que iria contactar com todos os Coordenadores de Departamento, os quais iriam servir de intermediários no processo de entrega e de recolha de questionários. A distribuição decorreu nos primeiros quinze dias do mês de Abril e a entrega efectuou-se, então, pelo Coordenador do Departamento.

Os questionários foram entregues em conjunto e em simultâneo. Assim, enquanto a investigadora Mónica Cortesão entregava os questionários nos Agrupamentos de escolas e nas Escolas Secundárias do Concelho de Castelo Branco, a investigadora Inês Martins procedia à entrega dos mesmos instrumentos nos Agrupamentos de Escolas e Escola Secundária pertencentes ao concelho de Cantanhede.

No início de Maio iniciámos a recolha do instrumento de medida e nesse momento deparámo-nos com o problema de falta de adesão de alguns colegas de Educação Física, isto é, num conjunto de 82 questionários distribuídos aos docentes deste grupo disciplinar, apenas 50 haviam sido devolvidos (grupo fulcral no nosso estudo). Face a esta situação, solicitámos novamente ao membro do Órgão de Gestão, aos Coordenadores de Departamento e representantes do referido grupo para que relembassem e apelassem para o preenchimento do questionário, tendo apontado como data limite o final de Maio. Nessa altura procedemos novamente à recolha, tendo conseguido mais 20 questionários, ou seja, ficámos com um total de 70 questionários. Destes foram eliminados 10 questionários por conterem um elevado número de questões em branco, resultando uma amostra constituída por 60 professores de Educação Física e 81 professores das outras áreas disciplinares, perfazendo uma amostra total de 141 docentes dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário.

Assim, relativamente à análise dos dados obtidos, Bell (1997, p. 113) afirma que o ideal será esperar que todos os sujeitos devolvam os questionários, de modo a poder

visualizar-se rapidamente todas as respostas, antes de se iniciar a codificação e registo destas. Carmo & Ferreira (2008: 163) salientam ainda que, o investigador deve fazer uma primeira leitura sobre os questionários, devidamente respondidos, a fim de analisar a fiabilidade das respostas e codificá-las. Seguidamente, deve proceder-se ao tratamento e análise de dados, que devem ser feitos, preferencialmente, por via informática.

Deste modo, posteriormente, procedemos à introdução dos dados contidos numa base de dados criada para o efeito no programa SPSS 17.0 – Statistical Package for the Social Sciences – que segundo Pereira (2002, p. 12) «é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos».

Foi calculado para cada escala o valor da consistência interna através do *Alfa de Cronbach*, procedimento considerado a melhor estimativa de fidelidade de um teste (Muñiz, 2001).

Seguidamente, efectuou-se a análise descritiva de todas as escalas, tendo sido calculadas frequências, percentagens, médias e desvios padrão para todas as variáveis.

Posteriormente, recorreu-se à estatística inferencial com o objectivo de testar as hipóteses formuladas, nomeadamente ao *Teste t de Student* para averiguar acerca das diferenças entre grupos e à correlação de Pearson para analisar a relação entre duas variáveis.

5. Apresentação e análise dos resultados

A apresentação e a análise dos resultados estão divididas em duas partes distintas. Na primeira parte, será efectuada uma análise descritiva dos dados recolhidos. Num segundo momento, apresentamos a análise inferencial dos dados, a qual nos será útil para testar as hipóteses anteriormente formuladas.

5.1. Estatística Descritiva

5.1.1. Questionário CEPP - Clima Escolar e Participação dos Professores

Percepções dos professores acerca dos Alunos

No que diz respeito às percepções que os professores têm dos alunos, os resultados podem ser observados no Quadro 38.

Assim, e no que se refere à primeira afirmação, a comparação das respostas dos dois grupos de docentes revela que a maioria dos professores de cada grupo concorda com a afirmação de que os alunos respeitam os professores, ou seja, 55% dos professores de Educação Física (EF) e 61.7% dos outros professores. Os professores de EF apresentam uma média de 3.4 (DP=.93), e os docentes das outras disciplinas um valor médio de 3.6 (DP=.85).

Relativamente à existência de problemas de indisciplina dos alunos, verifica-se uma certa divisão de opiniões. A média de respostas deste item no grupo dos professores de EF é de 3.0 (DP=1.19) e nos restantes professores de 2.9 (DP=1.01). Apesar de obterem médias muito próximas, a maioria das respostas a este item, nos dois grupos, foi diferente: 36.7% dos professores de EF responderam concordar com a afirmação e 30% discordar e o inverso surge no grupo dos outros professores, em que 40.7% referem discordar e 27.2% concordar.

Dos inquiridos, 41.7% dos professores de EF e 56.8% dos outros professores têm um parecer positivo relativamente à importância que os alunos dão aos resultados escolares. Já 23.3% dos professores de EF concordam e 1.2% concordam totalmente e 33.3% não concordam nem discordam da afirmação de que os alunos se mostram indiferentes relativamente aos seus resultados. Dos professores das outras disciplinas, uma percentagem menor, de 14.8%, refere concordar e 2.5% concordam totalmente, enquanto que 28.4% não concordam nem discordam. Assim, 2.8 corresponde ao valor médio obtido para os professores de EF (DP=.87) e 2.6 (DP=.85) à média de respostas dos professores das restantes disciplinas.

Uma percentagem de 50 dos professores de EF e de 59.2 dos professores das restantes áreas disciplinares considera que os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais. No entanto, 23.3% dos professores EF são da opinião que raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais (20% concordam e 3.3% concordam totalmente com a afirmação). Os restantes 26.7% não concordam nem discordam. No grupo dos outros professores 16% dos sujeitos concordaram com a afirmação e 24.7% não concordaram nem discordaram. A média de respostas deste item é de 2.5 (DP=.85) para os professores das outras disciplinas e de 2.7 (DP=.94) para os professores de EF.

No que diz respeito ao item relativo ao entusiasmo demonstrado pelos alunos nas actividades escolares, 58.3% dos professores de EF (55% concordaram e 3.3% concordaram totalmente) e 58% dos restantes professores (54.3% concordaram e 3.7% concordaram totalmente) acreditam que estes se sentem entusiasmados, enquanto 33.3% e 34.6%, respectivamente, não concordam nem discordam e apenas 8.4% dos professores de EF e 6.2% dos outros professores discordam ou discordam totalmente. Assim, mediante a análise do Quadro 38, verifica-se que as opiniões são idênticas em ambos os grupos, sendo a média obtida neste item de 3.5 (DP=.75) no grupo de EF e 3.6 (DP=.67) no grupo dos professores das outras disciplinas.

Na percepção dos docentes sobre o convívio entre professores e alunos durante os intervalos, verifica-se uma variedade de opiniões em ambos os grupos. Por um lado 25% dos professores de EF e 29.6% dos outros professores respondem concordar com a afirmação, mas por outro, 28.3% e 25.9%, respectivamente, referem discordar. Uma percentagem, ligeiramente maior, de respostas em ambos os grupos (EF – 36.7%; Outros – 35.8%) respondeu que não concorda nem discorda. O grupo dos professores de

EF apresenta uma média de respostas de 2.8 (DP=.92), enquanto o grupo das restantes áreas disciplinares alcançou uma média de 2.9 (DP=.93).

Grande parte dos professores de EF (76.7%) e dos outros professores (81.5%) considera que os alunos colaboram entre si nas actividades escolares, havendo apenas 3.38% e 3.7%, respectivamente, que discordam da afirmação. O grupo de EF obteve um valor médio de 3.8 (DP=.54), sendo este igual à média de respostas obtidas pelos docentes das outras disciplinas (DP=.50).

Uma percentagem de 55.5 dos professores de EF e 46.9% dos restantes professores concordam que os alunos gostam de estar na escola e 10% e 14.8%, respectivamente, responderam que concordam totalmente. Apenas 3.3% dos professores de EF responderam discordar da afirmação. É de referir ainda que as percentagens de professores, de EF e dos outros professores, que não concordam nem discordam são elevadas (31.7% EF; 27.2% Outros). No grupo dos outros professores, 9.9% dos professores responderam discordar e 27.2% não concordar nem discordar. Neste item verifica-se uma média igual para os dois grupos (3.7), sendo o valor do desvio padrão .69 no grupo de EF e .85 no grupo dos restantes docentes. Em ambos os grupos a maioria das respostas situou-se na opção concordo.

Em ambos os grupos, uma grande parte dos seus participantes (48.4%EF; 58% Outros) considera que fora do contexto de sala de aula os alunos apresentam um comportamento pouco conflituoso entre si, contrapondo-se 21.7% dos professores de EF e 11.1% dos outros professores que discordam e 28.3% e 29.6%, respectivamente, que não concordam nem discordam. A média de respostas neste item no grupo de E F é de 3.3 (DP=.88) e no grupo dos restantes docentes é de 3.5 (DP=.79).

Relativamente ao interesse dos alunos nas aprendizagens, a maior parte dos professores, em ambos os grupos, concorda que os alunos demonstram interesse. No grupo de EF, 48.3% dos professores concordam, 1.7% concordam totalmente e apenas 11.7% discordam da afirmação (M = 3.4; DP=.72). No grupo dos restantes professores, 49.4% concordam e 23.5% discordam da afirmação (M = 3.3; DP=.82). São ainda elevadas as percentagens dos professores que não concordam nem discordam (36.7% EF; 25.9% Outros).

Quando questionados se é frequente os alunos causarem problemas na escola, uma percentagem de 51.7% dos professores de EF e 51.8% dos outros professores responderam discordar e discordar totalmente, ao invés de 25% e 21%, respectivamente, que concordaram com a afirmação. Assim, verificamos que os docentes de EF na sua

maioria discordam desta imagem e têm uma média de respostas de 2.7 (DP=.93), assim como os restantes professores, que apresentam uma média de respostas deste item de 2.6 (DP=.88).

Apenas 18.3% dos professores de EF e 8.6% dos restantes professores responderam discordar da afirmação de que os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamentos inadequados, sendo que a maioria dos inquiridos revelou que considera que os alunos escutam os professores (51.7% EF; 56.8% Outros). No entanto, uma percentagem elevada de professores, de EF e dos outros, não concorda nem discorda da afirmação (28.3% e 32.1%, respectivamente). Também neste item não se verificam grandes discrepâncias entre as respostas dos sujeitos dos dois grupos, pois a maioria dos docentes que os constituem dizem concordar, sendo a média dos professores de EF de 3.4 (DP=.80) e dos docentes das outras disciplinas, de 3.5 (DP=.73).

SÍNTESE:

- Os itens em que os grupos têm opiniões mais semelhantes são os relativos ao interesse nas aprendizagens e actividades escolares, o respeito pelos colegas e professores, a relação de proximidade e colaboração com os professores. Assim, estas opiniões semelhantes tornam-se indicadores de que ambos os grupos têm uma opinião ou percebem de forma positiva os alunos, sendo esta uma dimensão do clima.
- Segundo a maioria dos professores de EF (60%) e dos restantes professores (66.6%) os alunos respeitam os docentes.
- Relativamente aos problemas de indisciplina (item 1.8), as opiniões dividem-se, pois 36.7% dos professores de EF responderam concordar com a afirmação e 30% discordar e o inverso surge no grupo dos outros professores, em que 40.7% referem discordar e 27.2% concordar.
- Na globalidade dos professores, 41.7% dos professores de EF e 56.8% dos outros professores não consideram que os alunos se mostram indiferentes perante os resultados escolares. São de salientar as percentagens de 33.3 (EF) e de 28.4 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação de que os alunos se mostram indiferentes aos resultados escolares.

- A percentagem de 50% dos professores de EF e 59.2% dos outros professores não considera que os alunos, raramente, recorrem aos professores para resolver os seus problemas.
- A maioria dos inquiridos (58.3% EF; 58% Outros) considera que os alunos revelam entusiasmo nas actividades escolares. De salientar as percentagens de 33.3 (EF) e 34.6 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.
- Em ambos os grupos, os docentes têm opiniões que se dividem, entre os 3 pontos médios de amplitude de resposta, acerca de os alunos e professores conviverem nos intervalos escolares.
- De acordo com 76.7% dos professores de EF e 81.5% dos professores das outras disciplinas, os alunos colaboram entre si nas actividades escolares.
- Para 65.5% dos professores de EF e 61.7% dos restantes professores, os alunos gostam de estar na escola. Uma percentagem elevada de professores (31.7% EF; 27.2% Outros) não concorda nem discorda da afirmação.
- No que diz respeito a conflitos, 48.4% dos professores de EF e 58% dos outros professores afirmam que os alunos revelam um comportamento não conflituoso fora da sala de aula. Porém, 21.7% e 11.1% dos professores, respectivamente, discordam da afirmação, o que demonstra que os professores EF têm uma opinião menos positiva.
- Dos inquiridos, 50% dos professores de EF e 49.4% dos restantes professores consideram que os alunos demonstram interesse nas aprendizagens. São de salientar as percentagens de 36.7 (EF) e de 25.9 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.
- Uma percentagem de 51.7% dos professores de EF e 51.8% dos outros professores não considera ser frequente os alunos causarem problemas na escola.
- A afirmação de que os alunos escutam os professores quando são repreendidos é aceite por 53.4% dos professores de Educação Física e 58% dos outros professores. No entanto, uma percentagem elevada de professores, 28.3 EF e 32.1 Outros, não concorda nem discorda da afirmação.

Percepções dos professores acerca do(a) Director(a)

Com o intuito de medir o clima de escola, tivemos em conta a dimensão da percepção dos professores acerca do(a) Director(a), nomeadamente no que se refere ao apoio manifestado aos professores, à criação de um bom ambiente de trabalho, à sua intervenção em situações de conflito, à comunicação, ao apoio ao trabalho dos professores, à criação de condições de cooperação, entre outros.

As respostas dos professores podem ser observadas no Quadro 39.

Uma parte significativa de cada grupo sente que o seu trabalho é reconhecido pelo(a) Director(a), visto 50% dos professores de EF e 53.1% dos outros professores terem concordado com a afirmação e 8.3% e 13.6%, respectivamente, terem concordado totalmente. Apenas 6.7% dos professores de EF e 11.1% dos outros professores revelam não concordar com a afirmação. A média de respostas desta questão corresponde a 3.6 (DP=.78) no grupo de professores de EF e a 3.7 (DP=.91) no grupo dos professores das restantes disciplinas.

Metade dos professores de EF e 45.7% dos restantes professores discordam que o(a) Director(a) se abstém quando chamado a intervir num conflito, sendo de realçar ainda que 20% e 23.5% dos professores, respectivamente, discordam totalmente desta imagem. Uma análise comparativa entre os dois grupos, permite verificar que as respostas são semelhantes, tendo ambos uma média de 2.1 e um desvio padrão de .70 no grupo de EF e de .86 no grupo de docentes das restantes disciplinas.

A maioria dos professores dos professores de EF (75%) e dos outros professores (71.6%) não considera que o(a) Director(a) seja indiferente às suas sugestões, havendo apenas 3.7% e 1.7%, respectivamente, que concordam com a afirmação. Após uma análise ao Quadro 39, verifica-se que entre grupos as respostas têm resultados idênticos, na qual a média assume um valor de 2.2 em ambos os grupos e um desvio padrão de .69 para o grupo de EF e de .73 para o grupo dos professores das outras disciplinas.

Quadro 39 – Percepções dos professores acerca do(a) Director(a), na perspectiva dos dois grupos.

Itens	Discordo Totalmente				Discordo				Não Concordo, Nem Discordo				Concordo				Concordo Totalmente				Casos Omissos	
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.2. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).	1	1.7	2	2.5	3	5.0	7	8.6	20	33.3	18	22.2	30	50.0	43	53.1	5	8.3	11	13.6	1	0
1.6. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	12	20.0	19	23.5	30	50.0	37	45.7	17	28.3	21	25.9	0	0.0	3	3.7	0	0.0	1	1.2	1	0
1.10. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.	7	11.7	13	16.0	38	63.3	45	55.6	14	23.3	20	24.7	0	0.0	3	3.7	1	1.7	0	0.0	0	0
1.13. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.	11	18.3	19	23.5	31	51.7	43	53.1	17	28.3	15	18.5	0	0.0	3	3.7	0	0.0	1	1.2	1	0
1.15. O(a) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	0	0.0	1	1.2	4	6.7	6	7.4	21	35.0	30	37.0	30	50.0	40	49.4	4	6.7	4	4.9	1	0
1.20. O(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	1	1.7	1	1.2	3	5.0	10	12.3	24	40.0	25	30.9	28	46.7	39	48.1	3	5.0	6	7.4	1	0
1.24. O(a) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	1	1.7	4	4.9	12	20.0	19	23.5	33	55.0	44	54.3	9	15.0	11	13.6	1	0.7	1	1.2	4	2
1.28. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.	2	3.3	2	2.5	18	30.0	18	22.2	31	51.7	39	48.1	9	15.0	19	23.5	0	0.0	3	3.7	0	0
1.33. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	0	0.0	1	1.2	3	5.0	5	6.2	26	43.3	24	29.6	30	50.0	44	54.3	1	1.7	6	7.4	0	1
1.35. O(a) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.	6	10.0	11	13.6	30	50.0	40	49.4	15	25.0	20	24.7	9	15.0	9	11.1	0	0.0	1	1.2	0	0
1.38. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	0	0.0	1	1.2	4	6.7	4	4.9	21	35.0	29	35.8	33	55.0	38	46.9	2	3.3	8	9.9	0	1
1.41. O(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	0	0.0	1	1.2	3	5.0	1	1.2	18	30.0	22	27.2	35	58.3	46	56.8	4	6.7	11	13.6	0	0
N= 141 (60 EF + 81 Outros)																						

No que diz respeito à intervenção do(a) Director(a) num conflito entre um professor e algum pai, a percentagem de 70% de professores de EF (51.7% concordam e 18.3% concordam totalmente) e de 76.6% dos restantes professores (53.1% concordam e 23.5% concordam totalmente) considera que o(a) Director(a) não assume uma atitude de abstenção perante o problema. Já 4.9% dos professores das outras disciplinas consideram o contrário e 28.3% dos professores de EF e 18.5% dos restantes docentes responderam não concordar nem discordar. Assim, ambos os grupos em estudo apresentam resultados semelhantes e uma média de 2.1, sendo .69 o desvio padrão do grupo dos professores de EF e .83 o desvio padrão do grupo das restantes áreas disciplinares.

O item 11.15 refere-se à criação por parte do(a) Director(a) de um ambiente em que todos se sintam à vontade para partilhar problemas. Os dois grupos apresentam respostas muito próximas um do outro. Dos professores de EF, 50% concordam com a afirmação, 6.7% concordam totalmente e apenas 6.7% discordam ($M=3.6$; $DP=.72$). No grupo dos outros professores, 49.4% concordam com a afirmação, 4.9% concordam totalmente e apenas 8.6% discordam ($M=3.5$; $DP=.76$) no grupo dos docentes das outras disciplinas. São ainda de salientar as percentagens relativamente elevadas de participantes que não concordam nem discordam da afirmação (35% EF; 37% Outros).

Uma percentagem de 46.7 dos professores de EF e 48.1 dos outros professores concorda que o(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores e 5% e 7.4%, respectivamente, concordam totalmente. Apenas 5% do primeiro grupo e 12.3% do segundo grupo discordam, assim como, 1.7% e 1.2%, respectivamente, discordam totalmente. No entanto, 40% dos professores de EF e 30.9% dos outros professores não concordam nem discordam da afirmação. Neste item verificou-se uma média igual para os dois grupos (3.5), sendo o valor do desvio padrão de .75 no grupo de Educação Física e de .85 no grupo dos restantes docentes.

No que respeita à postura relativamente aos poderes regionais e centrais, 55% dos professores de EF e 54.3% dos outros professores não concordam nem discordam relativamente ao facto do(a) Director(a) ser muito subserviente perante os mesmos e 20.0% e 23.5%, respectivamente, discordam e discordam totalmente. Apenas 15% dos professores de EF e 13.6% dos restantes docentes referem estar de acordo com a afirmação, acerca desta postura do(a) Director(a). Estes resultados podem indicar algum desconhecimento dos professores em relação a este assunto, uma vez que a maioria dos inquiridos respondeu no ponto de amplitude intermédio e verificam-se 6 casos omissos

(EF – 4; Outros – 2). Comparando os dois grupos, os resultados foram muito semelhantes, sendo a média de respostas dos professores de Educação Física de 3.0 (DP=.72) e a dos restantes docentes de 2.8 (DP=.78).

Uma grande parte dos professores de cada grupo (51.7% EF; 48.1% Outros) afirmou não concordar nem discordar quando questionados se a principal preocupação do(a) Director(a) seria o cumprimento dos normativos oficiais. Dos professores de EF 30.0% discordam e 15% concordam com afirmação. Já no grupo dos outros docentes, 22.2% discordam e 23.5% concordam com afirmação. Assim, após uma análise aos dois grupos, mais uma vez verificamos que os docentes de EF têm uma opinião próxima da dos restantes professores, obtendo uma média de respostas de 2.8 (DP=.74) para os primeiros e de 3.0 (DP=.84) para os restantes professores.

Os resultados recolhidos relativamente ao item 1.33. revelam que 51.7% dos professores de EF e 61.7% dos restantes docentes consideram que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao trabalho destes, enquanto apenas 5% e 6.2%, respectivamente, discordam da afirmação. Contudo, 43.3% dos professores de EF não concordam nem discordam, assim como 29.6% dos restantes docentes. Neste item não se verificam grandes diferenças de opinião entre os dois grupos, sendo a média dos professores de Educação Física de 3.5 (DP=.62) e dos docentes das outras disciplinas de 3.6 (DP=.77).

Apesar de 15% dos professores de EF e 12.3% dos restantes professores considerarem o(a) Director(a) ineficaz no que diz respeito à criação de condições de cooperação na escola, a maioria, isto é, 60% e 63%, respectivamente, têm a percepção contrária. Todos os inquiridos responderam. Uma percentagem de 25% dos professores de EF e 24.7% dos outros professores responderam não concordar nem discordar da afirmação. A média de respostas neste item é de 2.5 no grupo de EF (DP=.87) e de 2.4 (DP=.90) no grupo dos restantes docentes.

A maioria dos professores considera que o(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns, sendo que 55% dos professores de EF e 46.9% dos restantes docentes concordam com a afirmação. Apenas 6.7% do grupo de EF e 4.9% do outro grupo discordam. No entanto, 35% e 35.8% dos professores, respectivamente, não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas é de 3.6 no grupo de EF (DP=.68) e no grupo dos professores das outras disciplinas (DP=.78).

Por fim, quando questionados se o(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos, os valores são claramente positivos: apenas 5% dos professores de EF e 1.2% dos outros professores discordam, 58.3% e 56.8%, respectivamente, concordam com a afirmação e concordam totalmente (6.7% EF; 13.6% Outros). É de referir ainda que, as percentagens dos professores de EF e dos outros professores que não concordam nem discordam da afirmação são relativamente elevadas (30% EF; 27.2% Outros). Nesta questão, as opiniões dos docentes pertencentes aos dois grupos são semelhantes, sendo a média de respostas do grupo de EF de 3.7 (DP=.68) e de 3.8 (DP=.73) nos docentes dos outros grupos disciplinares.

SÍNTESES:

- Os grupos possuem opiniões semelhantes em todos os itens da escala que avalia as percepções dos professores acerca do(a) Director(a), no que diz respeito ao apoio prestado por este órgão de gestão, ao reconhecimento do seu trabalho, à importância dada às suas sugestões, ao ambiente de cooperação, à abertura e comunicação criada e à capacidade de liderança e bom desempenho de funções. Assim, estas opiniões semelhantes tornam-se indicadores de que ambos os grupos têm uma opinião ou percebem de forma positiva o(a) Director(a), sendo esta uma dimensão do clima.
- Na generalidade, 58.3% dos professores de EF e 66.7% dos professores das outras disciplinas consideram que o seu trabalho é reconhecido pelo(a) Director(a).
- Uma grande parte dos professores de EF (70%) e dos restantes professores (69.2%) têm a percepção de que o(a) Director(a) não se abstém quando chamado a intervir num conflito.
- Uma elevada percentagem dos professores de EF (75%) e dos restantes professores (71.6%) considera que o(a) Director(a) não é indiferente às suas sugestões.
- A maioria dos professores (70% EF; 76.5% Outros) não concorda com a afirmação de que o(a) Director(a) se abstém quando chamado a intervir num conflito entre um professor e algum pai.
- Dos inquiridos, 56.7% dos professores de EF e 54.3% dos outros professores têm a percepção de que o(a) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade

para partilhar os seus problemas. São de salientar as percentagens de 35.0 (EF) e de 37.0 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- Uma grande parte dos docentes de EF (51.7%) e dos restantes professores (55.5%) sente que o(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores. São de salientar as percentagens de 40.0 (EF) e de 30.9 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- A maioria dos docentes de EF (55%) e dos outros professores (54.3%) revelam uma posição intermédia, ou até mesmo algum desconhecimento, sobre se o(a) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais, uma vez que a maioria dos inquiridos respondeu que não concorda nem discorda, verificando-se ainda 6 casos omissos neste item.

- Uma grande parte dos professores de EF (51.7%) e dos outros professores (48.1%) afirmou não concordar nem discordar quando questionados se a principal preocupação do(a) Director(a) seria o cumprimento dos normativos oficiais.

- A maioria dos professores de EF (51.7%) e dos restantes docentes (61.7%) sente que o seu trabalho é apoiado, concordando com a afirmação de que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao trabalho dos professores. São de salientar as percentagens de 43.3 (EF) e de 29.6 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- Uma percentagem de 60 de professores de EF e de 63 dos outros professores referiram não concordar que o(a) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.

- A maioria dos professores de cada grupo (58.3% EF; 56.8% Outros) considera que o(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns. São de salientar as percentagens de 35.0 (EF) e de 35.8 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- Uma grande parte dos professores de EF (65%) e dos outros professores (70.4%) sente que o(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos. Porém, 30.0% e 27.2%, respectivamente, não concordam nem discordam da afirmação.

Percepções dos professores acerca da relação entre os Professores da Escola

Reportando-nos às percepções que os professores têm da relação entre os professores da escola, podemos verificar a opinião dos participantes no Quadro 40.

Relativamente ao primeiro item da escala (1.1.), verifica-se que há uma percentagem elevada de participantes cuja opinião é a de que os professores se ajudam mutuamente na resolução de problemas. A maioria dos sujeitos (61.7% EF; 66.7% Outros) concorda com esta afirmação e 15% dos professores de EF e 13.6% dos outros professores concordam totalmente. Apenas uma minoria de 2.5% dos outros professores discorda e igual percentagem discorda totalmente e 23.3% dos professores de EF e 14.8% dos restantes docentes responderam que não concordam nem discordam. Após uma análise aos dois grupos em estudo, concluímos que as respostas se assemelham, sendo a média dos valores obtidos de 3.9 em ambos e o desvio padrão de .62 no grupo de EF e de .77 no grupo dos restantes docentes.

No que concerne à partilha de momentos de lazer, 40% dos professores de EF e 38.3% dos outros docentes discordam e 8.3% e 6.2%, respectivamente, discordam totalmente que a partilha de momentos de lazer é rara. Uma percentagem de 25 dos professores de EF dizem concordar e 21.7% não concordam nem discordam. Também 23.5% dos outros professores referem concordar com a afirmação e 27.2% não concordar nem discordar. As opiniões dos dois grupos são idênticas, fixando-se a média de respostas neste item em 2.8 para ambos e um desvio padrão de 1.04 para o grupo de E F e de 1.02 para o grupo dos docentes das outras disciplinas.

Na questão que avalia a colaboração entre os professores na realização das tarefas, verificamos que uma percentagem de 56.7 de professores de EF e 54.3 dos outros docentes discordam que haja pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas, assim como, 18.3% e 9.9%, respectivamente, discordam totalmente. Contrariamente, 6.7% dos professores de EF e 14.8% dos outros docentes concordam com a afirmação e 18.3% e 19.8% não concordam nem discordam. Perante estes resultados, concluímos que a maioria dos professores, de ambos os grupos, considera que a realização de tarefas é feita de forma colaborativa. A média das respostas neste item é de 2.1 (DP=.79) no grupo de EF e de 2.4 (DP=.87) no grupo dos docentes das outras disciplinas.

Quadro 40 – Percepções dos Professores relativamente à relação entre os Professores da Escola, na perspectiva dos dois grupos.

Itens	Discordo Totalmente				Discordo				Não Concordo, Nem Discordo				Concordo				Concordo Totalmente				Casos Omissos	
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
1.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	0	0.0	2	2.5	0	0.0	2	2.5	14	23.3	12	14.8	37	61.7	54	66.7	9	15.0	11	13.6	0	0
1.5. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	5	8.3	5	6.2	24	40.0	31	38.3	13	21.7	22	27.2	15	25.0	19	23.5	2	3.3	4	4.9	1	0
1.7. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas.	11	18.3	8	9.9	34	56.7	44	54.3	11	18.3	16	19.8	4	6.7	12	14.8	0	0.0	0	0.0	0	1
1.12. Os professores da escola partilham materiais didácticos.	1	1.7	0	0.0	3	5.0	7	8.6	19	31.7	14	17.3	34	56.7	48	59.3	3	5.0	11	13.6	0	1
1.16. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	1	1.7	1	1.2	9	15.0	9	11.1	22	36.7	29	35.8	24	40.0	38	46.9	4	6.7	4	4.9	0	0
1.19. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	11	18.3	30	37.0	43	71.7	41	50.6	3	5.0	4	4.9	2	3.3	4	4.9	0	0.0	2	2.5	1	0
1.27. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	8.3	6	7.1	45	75.0	60	74.1	8	13.3	14	17.3	2	1
1.31. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	0	0.0	1	1.2	2	3.3	9	11.1	18	30.0	10	12.3	37	61.7	50	61.7	3	5.0	11	13.6	0.0	0

N= 141 (60 EF + 81 Outros)

No que respeita à partilha de materiais didáticos, 56.7% dos professores de EF e 59.3% dos outros professores concordam com a afirmação, 5% e 13.6%, respectivamente, discordam totalmente e apenas 6.7% e 8.6%, respectivamente, discordam que a partilha de materiais aconteça. Na posição intermédia, de não concordo nem discordo, encontramos 31.7% de respostas dos professores de EF e 17.3% dos restantes professores. O grupo de Educação Física apresenta uma média de respostas de 3.6 (DP=.74), enquanto que o grupo dos professores das outras disciplinas apresenta um valor médio de 3.8 (DP=.79).

Quando questionados se o ambiente entre os professores da escola é de abertura e de confiança, verificamos que esta é a perspectiva da maioria dos inquiridos, pois 40% dos professores de EF e 46.9% dos outros professores concordam, 6.7% e 4.9%, respectivamente, concordam totalmente e apenas 16.7% e 12.3%, respectivamente, discordam da afirmação. No entanto, 36.7% dos professores de EF e 35.8% dos restantes docentes responderam não concordo nem discordo, percentagens que são relativamente elevadas. Através da análise descritiva pudemos verificar que a média de respostas é igual para ambos os grupos, 3.4, sendo o desvio padrão de .88 para o grupo de Educação Física e .81 para o grupo dos professores das restantes disciplinas.

Na questão 1.19, pretende-se conhecer a percepção dos professores relativamente à comunicação entre os professores da escola no que diz respeito a problemas de disciplinares dos alunos. Através da análise do Quadro 40, verificamos que 90% dos professores de EF (71.7% concordam e 18.3 concordam totalmente) e 87.6% dos outros docentes (50.6% concordam e 37% concordam totalmente) consideram que existe comunicação entre os professores aquando de um problema disciplinar dos alunos. Apenas 2 professores de EF e 6 dos outros professores aceitam que é raro os professores conversarem entre si sobre problemas de comportamento dos alunos. Assim, comparando os resultados obtidos nos dois grupos estudados, verificamos que as médias são próximas, 1.93 (DP=.61) para o grupo de EF e 1.85 (DP=.91) para o grupo dos outros professores.

Relativamente à colaboração entre professores na organização e planificação das actividades da escola, uma grande maioria de ambos os grupos concorda (75% EF; 74.1% Outros) e concorda totalmente (13.3% EF; 17.3% Outros), não havendo nenhum respondente a discordar. Registaram-se 3 casos omissos (2 EF e 1 Outros). Perante a análise, verificámos que as respostas nos dois grupos são semelhantes, sendo que no

grupo de EF a média é de 4.1 (DP=.47), assim como no grupo dos professores das outras disciplinas (DP=.49).

No último item desta escala (1.31), a maioria dos professores (66.7% EF; 75.3% Outros) considera que o trabalho na sua escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores. Por outro lado, 3.3% dos professores de EF e 11.1% dos outros docentes discordam. No entanto, no grupo de EF 30% dos professores afirma não concordar nem discordar. Já no grupo dos outros professores a percentagem é menor, de 12.3%, o que significa que neste grupo de professores é maior a percentagem dos que consideram que se desenvolvem relações de amizade entre professores. O item tem uma média de respostas de 3.7 (DP=.62) no grupo de EF e de 3.8 (DP=.87) no grupo dos docentes das outras disciplinas.

SÍNTESE:

- Os dois grupos possuem opiniões muito semelhantes nesta escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre professores da escola, relativamente ao ambiente vivido na escola, à partilha de materiais e momentos de convívio, à colaboração na realização de tarefas e ao desenvolvimento de relações de amizade. Assim, estas opiniões semelhantes tornam-se indicadores de que ambos os grupos têm uma opinião ou percebem de forma positiva a relação entre os professores da escola, sendo esta uma dimensão do clima.
- Uma grande percentagem dos professores de EF (76.7%) e dos outros professores (80.3%) considera que os docentes da escola se ajudam mutuamente na resolução de problemas.
- Cerca de 40 professores de EF e 38.3 dos restantes professores discordam que a partilha de momentos de lazer é rara, porém 25% e 23.5%, respectivamente, estão de acordo que os professores da escola raramente partilham momentos de lazer.
- No que se refere à percepção que os professores têm acerca da colaboração dos docentes na realização das tarefas escolares, 75% dos professores de EF e 64.2% dos restantes professores consideram que existe colaboração.
- Segundo a maioria dos professores de EF (61.7%) e dos professores das restantes áreas disciplinares (72.9%), há partilha de materiais didáticos entre os professores da escola. São de salientar as percentagens de 31.7 (EF) e de 17.3 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- Segundo 46.7% dos professores de EF e 51.8% dos restantes docentes, o ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança. São de salientar as percentagens de 36.7 (EF) e de 35.8 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.
- A grande maioria dos professores de EF (90%) e dos outros professores (87.6%) considera que existe diálogo entre os professores acerca de problemas disciplinares dos alunos.
- Cerca de 88.3% dos professores de EF e 91.4% dos restantes professores sentem haver colaboração na organização e planificação das tarefas escolares.
- Na percepção da maioria dos professores de EF (66.7%) e dos outros professores (75.3%), o trabalho na escola tem permitido desenvolver relações de amizade. São de salientar as percentagens de 30.0 (EF) e de 12.3 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

Percepções dos professores acerca da relação entre a Escola e a Comunidade

Para além das três dimensões atrás analisadas, avaliámos ainda a dimensão do clima escolar que diz respeito à relação entre a Escola e a Comunidade, nomeadamente no que se refere à preocupação em promover um ensino adequado à população, à abertura das suas infra-estruturas à comunidade, à promoção de iniciativas para a comunidade, à sua integração na comunidade, ao tipo de relações que mantém com parceiros sociais, poderes locais e pais e à promoção de iniciativas com professores de outras escolas.

Os resultados relativos a esta escala são apresentados no Quadro 41.

Quando questionados acerca da promoção de um ensino adequado às características da população que serve, a maioria dos professores de ambos os grupos (73.3% EF; 83.9% Outros) partilha da opinião de que a escola tem esta preocupação. Apenas 25% dos professores de EF e 13.6% dos restantes docentes responderam que não concordam nem discordam e 2,5% de docentes de outras disciplinas referiram discordar. Assim, a média de respostas do grupo de EF é de 3.8 (DP=.56), enquanto que no grupo dos professores das outras disciplinas é de 4.2 (DP=.65).

Quadro 41 – Percepções dos professores relativamente à relação entre a Escola e a Comunidade, na perspectiva dos dois grupos

Itens	Discordo Totalmente				Discordo				Não Concordo, Nem Discordo				Concordo				Concordo Totalmente		Casos Omissos			
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.				
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
1.3. A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.5	15	25.0	11	13.6	39	65.0	53	65.4	5	8.3	15	18.5	1	0
1.9. A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	0	0.0	1	1.2	2	3.3	2	2.5	10	16.7	14	17.3	35	58.3	51	63.0	13	21.7	12	14.8	0	1
1.17. A escola promove iniciativas para a comunidade.	0	0.0	1	1.2	0	0.0	2	2.5	11	18.3	15	18.5	44	73.3	56	69.1	5	8.3	6	7.4	0	1
1.21. A escola encontra-se bem integrada na comunidade local.	0	0.0	0	0.0	1	1.7	3	3.7	9	15.0	17	21.0	41	68.3	49	60.5	8	13.3	12	14.8	1	0
1.23. A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações, culturais, centros de saúde, etc.).	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.2	14	23.3	21	25.9	34	56.7	41	50.6	12	20.0	18	22.2	0	0
1.25. A escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	17	28.3	17	21.0	35	58.3	45	55.6	8	13.3	19	23.5	0	0
1.29. A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.	1	1.7	0	0.0	0	0.0	1	1.2	11	18.3	25	30.9	43	71.7	45	55.6	5	8.3	10	12.3	0	0
1.36. A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.	0	0.0	0	0.0	2	3.3	1	1.2	15	25.0	16	19.8	41	68.3	54	66.7	2	3.3	10	12.3	0	0
1.39. A escola promove a participação dos pais na escola.	0	0.0	0	0.0	1	1.7	1	1.2	13	21.7	10	12.3	41	68.3	61	75.3	2	3.3	9	11.1	3	0
1.42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	1	1.7	1	1.2	6	10.0	10	12.3	32	53.3	47	58.0	18	30.0	23	28.4	2	3.3	0	0.0	1	0
N= 141 (60 EF + 81 Outros)																						

A maioria dos professores dos dois grupos concorda (58.3% EF; 63% Outros) e concorda totalmente (21.7% EF; 14.8% Outros) que a escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da Comunidade, 16.7% dos professores de EF e 17.3% dos outros professores não concordam nem discordam e apenas 3.3% e 2.5%, respectivamente, dizem não concordar com a afirmação. A média de respostas deste item é de 4.0 (DP=.73) no grupo de EF e de 3.9 (DP=.73) no grupo dos docentes das outras disciplinas.

Da totalidade dos inquiridos, 81.6% dos professores de EF e 76.5% dos restantes docentes consideram que a escola promove iniciativas para a Comunidade. Apenas 2.5% dos outros professores discordam da afirmação. Uma percentagem de 18.3 do grupo de EF e 18.5 do grupo dos outros professores referem não concordar nem discordar da afirmação. O item apresenta uma média de respostas de 3.9 (DP=.51) no grupo de EF e de 3.8 (DP=.66) no grupo dos professores das outras disciplinas.

No que respeita à integração da escola na comunidade, 71.6% dos professores de EF e 75.3% dos outros professores têm um parecer positivo relativamente à escola se encontrar integrada na comunidade. Uma percentagem de 15% dos professores de EF e 21% dos restantes docentes referem não concordar nem discordar da afirmação e apenas 1.7% e 3.7%, respectivamente, discordar. A média de respostas neste item é igual para ambos os grupos, 3.9, sendo o desvio padrão de .60 no grupo de EF e de .70 no outro grupo.

No item 1.23. a opinião é positiva, visto que apenas 1.2% dos professores das restantes disciplinas discordam que a escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e 72.8% desses professores e 76.7% dos professores de EF concordam (50.6% Outros; 56.7% EF) e concordam totalmente (22.2% Outros; 20% EF) com a afirmação. Assim, a média de respostas relativamente ao grupo de EF é de 4.0 (DP=.66) e de 3.9 (DP=.73) no grupo dos professores das outras disciplinas.

Grande parte das ao item 1.25 situa-se em valores positivos, pois na opinião de 71.6% dos professores de EF (58.3% concordam e 13.3% concordam totalmente) e de 79.1% dos restantes professores (55.6% concordam e 23.5% concordam totalmente) a escola também mantém boas relações com os poderes locais, não se verificando opiniões divergentes entre os dois grupos. No entanto, há ainda 28.3% dos docentes de EF e 21% dos restantes docentes que afirmam que não concordam nem discordam da afirmação. Este item tem uma média de respostas de 3.9 (DP=.63) no grupo de EF e de 4.0 (DP=.67) no grupo dos restantes professores.

Quando questionados se a sua escola estabelece parcerias com a comunidade para melhorar a qualidade do ensino prestado, 71.7% dos professores de EF e 55.6% dos restantes docentes responderam concordar com a afirmação. Uma percentagem de 18.3% dos professores de EF e 30.9% dos outros professores respondeu não concordar nem discordar. Apenas 1 sujeito de cada grupo referiu discordar. A média de respostas neste item fixou-se em 3.9 (DP=.63) no grupo de Educação Física e em 3.8 (DP=.67) no grupo dos docentes das outras disciplinas.

Relativamente às opiniões dos professores acerca do relacionamento entre a escola e os Pais, as opiniões dos professores assemelham-se e inclinam-se, na sua maioria, para valores positivos. Apenas 3.3% dos outros professores discordam que a escola estabelece relações de cooperação com os Pais, sendo que 66.7% dos docentes desse grupo e 68.3% dos professores de EF concordam com a afirmação e 12.3% e 3.3%, respectivamente, concordam totalmente. Este item apresenta uma média de respostas de 3.7 (DP=.59) nos professores de EF e de 3.9 (DP=.61) nos professores das outras disciplinas.

A maioria dos professores de ambos os grupos partilha da opinião de que a escola promove a participação dos Pais na escola. Apenas 1 professor de cada grupo refere discordar desta afirmação. A percentagem de 71.6 professores de EF e de 86.4 dos restantes docentes refere concordar (68.3% EF; 75.3% Outros) e concordar totalmente (3.3% EF; 11.1% Outros) com a afirmação e 21.7% e 12.3%, respectivamente, não concordam nem discordam. A média de respostas no grupo de EF é de 3.8 (DP=.52), sendo de 4.0 (DP=.54) nas respostas dadas pelos professores das outras disciplinas.

Por fim, no último item da escala, no que se refere à escola desenvolver iniciativas de cooperação com professores de outras escolas, 53.3% dos professores de EF e 58% dos restantes professores não concordam nem discordam desta afirmação, 33.3% e 28.4%, respectivamente, concordam com a afirmação e apenas 10% e 12.3%, respectivamente, não concordam. O item tem uma média de respostas de 3.2 (DP=.74) no EF e de 3.1 (DP=.67) no grupo dos docentes das outras disciplinas.

SÍNTESE:

- Em todos os itens da escala das percepções dos professores relativamente à relação entre a Escola e a Comunidade, os dois grupos demonstram opiniões semelhantes: ao nível da integração do agrupamento na comunidade, da abertura e promoção de actividades para/com a comunidade, das parcerias e relações mantidas e da promoção de

atividades de participação dos pais. Assim, estas opiniões semelhantes tornam-se indicadores de que ambos os grupos têm uma opinião ou percebem de forma positiva a relação da escola com a comunidade, sendo esta uma dimensão do clima.

- Na percepção da maioria dos professores de EF (73.3%) e dos outros professores (83.5%) a escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.

- Os professores de EF (80.0%) e os professores das restantes disciplinas (77.8%) consideram que a escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da Comunidade.

- Para os professores de EF (81.6%) e os outros docentes (76.5%) a escola é promotora de iniciativas para a Comunidade.

- Segundo 81.6% dos professores de EF e 75.3% dos outros professores, a escola encontra-se bem integrada na comunidade local.

- No que concerne à relação da escola com outros parceiros sociais, 76.7% dos professores de EF e 72.8% dos restantes professores consideram que existem boas relações de colaboração.

- Relativamente às relações com os poderes locais, 71.6% dos professores de EF e 79.1% dos restantes professores partilham da opinião de que a escola mantém boas relações de colaboração. São de salientar as percentagens de 28.3 (EF) e de 21.0 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- Quando questionados acerca das parcerias que a escola possui com a Comunidade, 71.7% dos professores de EF e 55.6% dos restantes professores concordam e 8.3% e 12.3%, respectivamente, concordam totalmente que estas se fazem sentir na melhor qualidade do ensino prestado. São de salientar ainda as percentagens de 18.3 (EF) e de 30.9 (Outros) que não concordam nem discordam da afirmação.

- A maioria dos professores de EF (71.6%) e dos outros professores (79.0%) acredita que a escola mantém boas relações de cooperação com os pais.

- Segundo a maioria dos professores de EF (71.6%) e dos outros professores (86.4%), a escola promove a participação dos Pais na escola.

- Apesar de 30.0% dos professores de EF e 28.4% dos outros professores estarem de acordo que a escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas, 53.3% e 58.0%, respectivamente, não concordam nem discordam desta afirmação. Assim, estas percentagens sugerem que no que diz respeito à cooperação

com professores de outras escolas, os professores da nossa amostra optam pela posição intermédia, dizendo que não concordam nem discordam.

Cargos Exercidos pelos participantes

Ao analisarmos os dados relativos a cada grupo, verificámos, através da consulta análise do Quadro 42, que: 90% dos professores de Educação Física já exerceram pelo menos um cargo e 92.6% dos professores que leccionam outras disciplinas também já exerceram, fora das funções lectivas, pelo menos um cargo.

Quadro 42 – Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargos, na perspectiva dos dois grupos.

Exercício de Cargos	Educação Física		Outros	
	n	%	n	%
Não	6	10.0	6	7.4
Sim	54	90.0	75	92.6
TOTAL	81	100	60	100

A análise do Quadro 43, permite verificar o tipo de cargos exercidos pelos nossos participantes. Os cargos exercidos são vários e muitos dos docentes acumulam mais do que um cargo. De salientar que o cargo de Coordenador do Desporto Escolar, só diz respeito aos professores de Educação Física.

Assim, verificamos que ao nível da amostra total, a grande maioria dos professores já exerceu o cargo de Director de Turma (86.5%) e o de Delegado de Grupo (57.4%). Deste modo, estes dois cargos são os mais exercidos em qualquer um dos nossos grupos.

Quadro 43 – Distribuição dos Participantes por tipo de Cargos exercidos, na perspectiva dos dois grupos

Tipo de Cargos Exercidos	EF		Outros		Total	
	n	%	n	%	N	%
Presidente do Conselho Geral	0	0.0	1	1.2	1	0.7
Membro do Conselho Geral	10	16.7	10	12.3	20	14.2
Presidente do Conselho Executivo	0	0.0	2	2.5	2	1.4
Vice-Presidente do Conselho Executivo	5	8.3	11	13.6	16	11.3
Membro do Conselho Directivo	0	0.0	7	8.6	8	5.7
Director(a)	1	1.7	0	0.0	1	0.7
Adjunto do Director(a)	1	1.7	3	3.7	4	2.8
Coordenador(a) dos Directores de Turma	3	5.0	13	16.0	16	11.3
Coordenador(a) de Departamento	26	43.3	26	32.1	52	36.9
Coordenador(a) dos CEF's/ Profissionais	2	3.3	8	9.9	10	7.1
Coordenador(a) do Desporto Escolar	34	56.7	0	0.0	34	24.1
Coordenador(a) de Educação para a Saúde	2	3.3	4	4.9	6	4.3
Coordenador(a) de uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares	1	1.7	10	12.3	11	7.8
Coordenador(a) dos Percursos Curriculares Alternativos	0	0.0	1	1.2	1	0.7
Director(a) de Turma	50	83.3	72	88.9	122	86.5
Director(a) de Curso	4	6.7	10	12.3	14	9.9
Delegado(a) de Grupo	32	53.3	49	60.5	81	57.4
Orientador(a) de Estágio	14	23.3	16	19.8	30	21.3
Presidente do Conselho Pedagógico	2	3.3	0	0.0	2	1.4
Director(a) de Instalações	2	3.3	2	2.5	4	2.8
Coordenador(a) da Equipa de Articulação	0	0.0	1	1.2	1	0.7
Assessor(a) do Conselho Executivo	0	0.0	1	1.2	1	0.7
Coordenador(a) da Biblioteca Escolar	0	0.0	1	1.2	1	0.7
Coordenador(a) de Segurança Escolar	1	1.7	0	0	1	0.7
Presidente da Assembleia de Escola	2	3.3	1	1.2	3	2.1
Membro da Comissão Coordenadora de Avaliação de Desempenho	1	1.7	0	0.0	1	0.7
Total	60	42.6	81	57.4	141	100.0

No que se refere ao exercício de cargos de topo (ex: Director/Presidente, Vice-Presidente, Adjuntos, Coordenadores) e de cargos intermédios, verificamos que o grupo de Educação Física apresenta resultados semelhantes aos do grupo dos professores das outras áreas disciplinares, apesar destes últimos apresentarem uma percentagem, relativamente, superior ao nível dos cargos de topo (tais como: Presidente do Conselho Geral e do Conselho Executivo, Vice-Presidente do Conselho Executivo, Membro do Conselho Directivo, Adjunto do Director, Coordenador dos Directores de Turma, dos CEF's/Profissionais, de Educação para a Saúde, das Áreas Curriculares Não Disciplinares e dos Percursos Alternativos).

Percepções dos professores relativamente à Participação na vida da Escola

A percepção dos professores acerca da sua participação na vida da escola foi avaliada através de uma escala composta por nove itens, correspondentes a várias actividades desenvolvidas na escola.

Na globalidade, as respostas apresentam uma média de 29.76 e um desvio padrão de 5.47. No Quadro 44 podem observar-se os resultados.

Relativamente à colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola, uma grande parte dos professores de ambos os grupos (41.7% EF; 45.7% Outros) considera a sua participação elevada, havendo uma pequena percentagem que a considera baixa e muito baixa (13.4% EF; 5% Outros). É de referir ainda que as percentagens de professores, de EF e dos outros grupos, que consideram a sua participação de média são elevadas (35% EF; 38.3% Outros). A média de repostas deste item é de 3.42 (DP=1.0) no grupo de EF e de 3.6 (DP=.82) no grupo professores das outras disciplinas.

Na questão que avalia a participação dos inquiridos na elaboração de projectos, uma percentagem de 41.7 dos professores de EF considera que participam de forma elevada nesta actividade, 11.7% dos sujeitos acham que participam de uma forma muito elevada, enquanto que 38.3% dos inquiridos assumem uma participação média, sendo a média de respostas deste item de 3.55 (DP=.85). Por outro lado, na opinião dos professores das outras disciplinas, 45.7% desses inquiridos consideram ter uma participação média, 32.1% dos sujeitos revelam ter uma participação elevada e 13.6% dos inquiridos consideram ter uma participação baixa, sendo a média de respostas de

3.29 (DP=.83). Neste item, verifica-se que os professores de EF afirmam ter um grau de participação mais elevado, comparativamente aos outros professores.

A maioria dos professores de ambos os grupos (60% EF; 50.6% Outros) considera a sua participação elevada ao nível da colaboração com outros professores na realização de tarefas escolares. Apenas 10% dos professores de EF e 12.3% dos outros professores consideram ter uma participação muito elevada, ao invés de 1.7% dos professores de EF e de 3.7% dos docentes das restantes disciplinas consideram ter uma participação baixa. São ainda de salientar as percentagens relativamente elevadas de participantes que consideram a sua participação de média (28.3% EF; 33.3% Outros). A média de respostas é de 3.78 (DP=.64) no grupo de EF e de 3.72 (DP=.73) na totalidade de respostas dadas pelos professores das restantes disciplinas.

Relativamente à colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, metade dos professores de EF e 42% dos outros professores consideram a sua participação média, 31.6% e 32.1%, respectivamente, consideram-na elevada e muito elevada. Apenas 16.6% dos professores de EF consideram que a sua participação foi baixa, assim como 26% dos outros professores. A média de respostas neste item é de 3.15 (DP=.83) no grupo de EF e de 3.06 (DP=.98) no grupo dos professores das outras disciplinas.

Por outro lado, ao questionarmos os professores de EF sobre a sua participação na criação de projectos inovadores para a escola, 36.7% pensam ter uma participação média, 31.7% acham que têm uma participação baixa e apenas 11.7% consideram a sua participação elevada (M= 2.67; DP= 1.07). Relativamente aos restantes professores, 40.7% consideram a sua participação baixa, 30.9% assumem uma participação média e 19.8% pensam ter uma participação elevada (M= 2.72; DP=.94).

Mais de metade dos professores de EF (66.6%) e 45.6% dos outros professores consideram a sua participação em momentos informais de convívio de elevada e muito elevada. As restantes respostas distribuem-se por uma participação média (25% EF; 39.5% Outros), baixa (5% EF; 11.1% Outros) e muito baixa (3.3% EF; 3.7% Outros). Comparativamente, a percentagem (66.6%) dos professores de Educação Física que consideram ter uma participação elevada neste item é superior aos outros professores (45.6%). O valor médio de respostas deste item, para o grupo de EF é de 3.78 (DP=.98) e para os professores das outras disciplinas é de 3.40 (DP=.97).

Quadro 44 – Percepções dos Professores relativamente ao seu grau de Participação na vida da Escola, na perspectiva dos dois grupos.

Itens	Muito Baixa				Baixa				Média				Elevada				Muito Elevada				Casos Omissos	
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	EF	O.
3.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão.	4	6.7	2	2.5	4	6.7	2	2.5	21	35.0	31	38.3	25	41.7	37	45.7	6	10.0	9	11.1	0	0
3.2. Elaboração de projectos.	1	1.7	1	1.2	4	6.7	11	13.6	23	38.3	37	45.7	25	41.7	26	32.1	7	11.7	5	6.2	0	1
3.3. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	0	0.0	0	0.0	1	1.7	3	3.7	17	28.3	27	33.3	36	60.0	41	50.6	6	10.0	10	12.3	0	0
3.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	2	3.3	5	6.2	8	13.3	16	19.8	30	50.0	34	42.0	17	28.3	21	25.9	2	3.3	5	6.2	1	0
3.5. Criação de projectos inovadores para a escola.	8	13.3	5	6.2	19	31.7	33	40.7	22	36.7	25	30.9	7	11.7	16	19.8	4	6.7	2	2.5	0	0
3.6. Participação em momentos informais de convívio.	2	3.3	3	3.7	3	5.0	9	11.1	15	25.0	32	39.5	26	43.3	27	33.3	14	23.3	10	12.3	0	0
3.7. Organização/dinamização de eventos escolares.	4	6.7	6	7.4	7	11.7	21	25.9	19	31.7	31	38.3	22	36.7	15	18.5	7	11.7	8	9.9	1	0
3.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	3	5.0	9	11.1	9	15.0	24	29.6	23	38.3	30	37.0	22	36.7	14	17.3	3	5.0	4	4.9	0	0
3.9. Participação voluntária, como formando, em acções de formação.	1	1.7	1	1.2	5	8.3	4	4.9	20	33.3	29	35.8	20	33.3	32	39.5	10	16.7	15	18.5	4	0
N= 141 (60 EF + 81 Outros)																						

Na questão que avalia a participação na organização e dinamização de eventos escolares, as respostas dos professores de EF distribuem-se por uma participação média (31.7%), elevada (36.7%) e muito elevada (11.7%), sendo a média de respostas de 3.36 (DP=1.06). No grupo dos professores das outras disciplinas as opiniões são diferentes, pois a maior percentagem encontrada refere-se à participação média (38.3%), seguida da baixa (25.9%) e da muito baixa (7.4%), sendo a média de respostas de 2.98 (DP=1.07).

Quando questionados acerca da organização/dinamização de momentos informais de convívio, as respostas obtidas nos dois grupos são opostas. Uma parte significativa dos professores do grupo de EF (41.7%) considera ter uma participação elevada (36.7%) e muito elevada (5%), obtendo uma média de respostas de 3.22 (DP=1.02). Por outro lado, os professores das restantes disciplinas consideram a sua participação média (37%) e baixa (29.6%), sendo o valor médio das respostas de 2.75 (DP=1.03). São ainda elevadas as percentagens dos professores de EF (38.7) e dos outros (37.0) que consideram a sua participação média.

No último item desta escala, a participação voluntária como formando em acções de formação é considerada média por 33.3% dos professores de EF e 35.8% dos outros professores. Contudo, outros 33.3% dos professores de EF e 39.5% dos outros professores consideram a sua participação elevada e, respectivamente, 16.7% e 18.5% consideram muito elevada. Pelo contrário, 10% dos professores de EF e 6.1% dos outros professores consideram a sua participação reduzida nesta actividade. A média de respostas é de 3.59 (DP=.95) no grupo de EF e de 3.69 (DP=.88) nas respostas dadas pelos docentes dos restantes grupos disciplinares, não se verificando, desta forma, grandes diferenças entre os dois grupos em estudo.

SÍNTESE:

- Da análise do Quadro 44 percebe-se que as actividades que registam maior participação por parte dos professores em geral são: a colaboração com os órgãos de administração e gestão; a colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares; a participação em momentos informais de convívio e a participação voluntária, como formando, em acções de formação.

- Das restantes actividades, apenas a criação de projectos surge como a actividade em que os professores de EF (45%) e os outros professores (46.9%) consideram ter uma participação mais baixa.
- Ambos os grupos consideram a sua participação elevada ao nível da colaboração com os órgãos de gestão e administração e da colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares. Assim como, uma grande parte dos professores de cada grupo considera que a sua participação é média na colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.
- Os professores de EF consideram-se mais participativos, comparativamente ao outro grupo de docentes, na elaboração de projectos, na participação em momentos informais de convívio, na organização/dinamização de eventos escolares e de momentos informais de convívio.

5.1.2. Questionário ISPEF - Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

Percepções dos professores relativamente ao Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física

Para avaliar a percepção dos professores acerca do Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física, recorreremos a uma escala constituída por 14 itens. O total das respostas desta escala apresenta uma média de 49.59 e um desvio padrão de 6.70.

As respostas dos professores podem ser observadas no Quadro 45.

Relativamente ao item 1.1., verifica-se que há uma percentagem elevada de participantes cuja opinião é a de que a Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas. Ambos os grupos estão de acordo com esta opinião. Uma percentagem de 70 dos professores de EF concorda totalmente com esta afirmação, 18.3% concorda e apenas 6.6% dos professores é que discordam ou discordam totalmente. Também a maioria dos professores dos outros grupos disciplinares concorda (53.1%) e concorda totalmente (29.6%) com esta afirmação, sendo que apenas 7.4% discordam. No entanto, a diferença entre grupos é que a maioria dos professores de EF concorda totalmente com esta afirmação e a maior percentagem encontrada para os outros docentes situa-se na opção concordo. A média das respostas para este item é de 4.48 (DP=.98) para o grupo de EF e de 4.04 (DP=.87) para os outros grupos disciplinares.

Quadro 45 – Percepção dos Professores relativamente ao Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física, na perspectiva dos dois grupos

Itens	Discordo Totalmente				Discordo				Não Concordo, Nem Discordo				Concordo				Concordo Totalmente				Casos Omissos	
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.	2	3.3	1	1.2	2	3.3	5	6.2	3	5	8	9.9	11	18.3	43	53.1	42	70.0	24	29.6	0	0
1.2. Para os funcionários os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.	1	1.7	0	0.0	3	5.0	3	3.7	9	15.0	6	7.4	19	31.7	43	53.1	27	45.0	29	35.8	1	0
1.3. Quando necessário tempo lectivo para a realização de uma actividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina.	24	40.0	3	3.7	14	23.3	19	23.5	10	16.7	25	30.0	9	15.0	29	35.8	2	3.3	5	6.2	1	0
1.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.	3	5.0	1	1.2	17	28.3	27	33.3	12	20.0	29	35.8	21	35.0	22	27.2	7	11.7	2	2.5	0	0
1.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar.	2	3.3	2	2.5	17	18.3	32	39.5	14	23.3	22	27.2	21	35.0	23	28.4	6	10.0	2	2.5	0	0
1.6. No momento da avaliação final, e para efeitos de aprovação/transição de ano, sempre que necessário deve ser a classificação negativa de Educação Física que deve ser alterada e/ou votada para positiva.	33	55.0	13	16.0	14	23.3	32	39.5	9	15.0	25	30.9	2	3.3	9	11.1	2	3.3	2	2.5	0	0
1.7. O Director atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.	1	1.7	0	0.0	4	6.7	1	1.2	10	16.7	11	13.6	23	38.3	36	44.4	22	36.7	33	40.7	0	0

Quadro 45 – Percepção dos Professores relativamente ao Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física, na perspectiva dos dois grupos (continuação).

Itens	Discordo Totalmente				Discordo				Não Concordo, Nem Discordo				Concordo				Concordo Totalmente				Casos Omissos	
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
1.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.	0	0.0	0	0.0	5	8.3	5	6.2	13	21.7	27	33.3	31	51.7	37	45.7	11	18.3	12	14.8	0	0
1.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão.	3	5.0	1	1.2	17	28.3	39	48.1	17	28.3	22	27.2	21	35.0	18	22.2	2	3.3	1	1.2	0	0
1.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.	3	5.0	2	2.5	18	30.0	28	34.6	19	31.7	27	33.3	19	31.7	23	28.4	1	1.7	1	1.2	0	0
1.11. Actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.	0	0.0	0	0.0	3	5.0	1	1.2	8	13.3	4	4.9	28	46.7	50	61.7	21	35.0	26	32.1	0	0
1.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.	17	28.3	19	23.5	18	30.0	39	48.1	9	15.0	17	21.0	15	25.0	5	6.2	1	1.7	1	1.2	0	0
1.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.	1	1.7	4	4.9	11	18.3	27	33.3	14	23.3	24	29.6	29	48.3	25	30.9	5	8.3	1	1.2	0	0
1.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.	3	5.0	12	14.8	11	18.3	36	44.4	13	21.7	17	21.0	25	41.7	16	19.8	8	13.3	0	0.0	0	0
N= 141 (60 EF + 81 Outros)																						

Quando se pergunta se para os funcionários os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores, verifica-se que as respostas nos dois grupos são semelhantes. Para o grupo de EF a média neste item é de 4.15 (DP=.98), tendo a maioria destes professores respondido que concorda (31.7%) e concorda totalmente (45%) com esta afirmação. No grupo dos professores das outras áreas disciplinares também a maioria dos inquiridos respondeu que concorda (53.1%) e concorda totalmente (35.8%) com esta afirmação, sendo a média deste item de 4.21 (DP=.98). A diferença entre os grupos é que uma grande percentagem das opiniões dos professores de EF concorda totalmente com esta afirmação e a maior percentagem dos outros docentes foi encontrada para a opção concorda.

Relativamente a ser menos prejudicial para o aluno perder uma aula de EF do que das outras disciplinas, as opiniões nos dois grupos diferem. O grupo de EF, na grande maioria, discorda (23.3%) e discorda totalmente (40.0%) desta afirmação (M=2.17; DP=1.22). Porém, os professores das outras áreas disciplinares manifestam 35.8% que concordam com esta atitude e 30.0% revela que não concorda nem discorda (M=3.17; DP=.99). Os resultados neste item demonstram que os grupos, na generalidade, não têm opiniões semelhantes.

No que diz respeito à percepção dos professores relativamente à imagem que os alunos atribuem à EF, no grupo de EF as opiniões dividem-se, pois uma percentagem de 35 dos professores de EF concorda que os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas, enquanto que 28.3% discordam desta afirmação (M=3.20; DP=1.32). No grupo dos professores das restantes disciplinas as respostas repartem-se por três pontos de amplitude, ou seja, 33.3% discordam desta afirmação, 35.8% dos docentes respondem não concordar nem discordar e 27.2% referem concordar com esta afirmação (M=2.96; DP=.87).

Na questão que avalia as percepções dos professores acerca do reconhecimento da Educação Física pela comunidade escolar, os resultados dos dois grupos são, maioritariamente, divergentes. Uma percentagem de 35 dos professores de EF concorda que esta disciplina é pouco valorizada pela comunidade escolar, 23.3% não concordam nem discordam e 18.3% discordam desta afirmação. Já no grupo dos outros professores, 39.5% discordam que esta disciplina é pouco reconhecida pela Comunidade Educativa. No entanto, 28.4% concordam com a afirmação e 27.2% não concordam nem discordam. A média neste item para o grupo de EF é de 3.20 (DP=1.07) e de 2.89

(DP=.94) para o outro grupo. Estes resultados sugerem diversas percepções dentro do mesmo grupo e entre grupo.

No que diz respeito ao item 1.6., ambos os grupos responderam discordar que, para efeitos de aprovação/transição de ano, sempre que necessário deve ser a classificação negativa de Educação Física que deve ser alterada e/ou votada para positiva. A maioria (55%) dos professores de EF refere discordar totalmente desta afirmação, 23.3% discordam e apenas 6.6% referem estar de acordo com esta decisão (M= 1.77; DP=1.05). A maioria (55.5%) dos professores das outras áreas disciplinares respondeu que discorda (39.5%) e discorda totalmente (16.0%) desta afirmação e 30.9% referem que não concordam nem discordam (M= 2.44; DP=.98).

Relativamente à percepção que os professores têm do estatuto que o Director atribui ao professor de EF, ambos os grupos partilham da mesma opinião. No que se refere aos professores de EF, uma percentagem de 38.3 dos professores de EF respondeu que concorda e 36.7% dos professores concordam totalmente com o facto do Director atribuir ao professor um estatuto idêntico ao dos outros professores (M= 4.02; DP=.98). À semelhança deste grupo, 44.4% dos outros professores concordam e 40.7% concordam totalmente (M= 4.25; DP=.73). No entanto, estes resultados demonstram que a opinião dos professores das restantes disciplinas é mais positiva, comparativamente com os professores de EF.

Ambos os grupos têm a mesma opinião acerca da imagem social do professor de EF, ou seja, consideram que esta é muito positiva. Mais de metade dos professores de EF (51.7%) concordam com esta afirmação, assim como 45.7% dos professores das outras disciplinas. No entanto, 21.7% dos professores de EF revelam não concordar nem discordar com esta afirmação, bem como 33.3% dos outros professores. A média neste item é próxima entre grupos, sendo 3.80 (DP=.84) para o grupo de Educação Física e 3.69 (DP=.80) para o outro grupo de docentes.

No que se refere à afirmação de que a comunidade escolar considera a aula de EF como um momento de recreação e diversão, as opiniões entre grupos são díspares. Assim, 35% dos docentes de EF estão de acordo com a afirmação, 28.3% não concordam nem discordam e igual percentagem de sujeitos responde que discorda (M= 3.03; DP=.99). Por outro lado, 48.1% dos outros docentes responderam que discordam desta imagem da disciplina assumida pela comunidade escolar, 27.2% não concordam nem discordam e 22.2% concordam com esta afirmação. Neste grupo a média é de 2.74 (DP=.86). Isto significa que os outros professores acham, mais do que os professores de

EF, que a comunidade escola escolar valoriza a EF, enquanto que os professores de EF consideram que a EF é pouco valorizada pela comunidade escolar.

Dos participantes do grupo de EF, 31.7% não concordam nem discordam que os pais desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de EF. Igual percentagem de docentes EF responde que concorda e 30.0% respondem que discordam da afirmação (M= 2.95; DP=.95). As opiniões dos professores das outras áreas disciplinares dividem-se: 34.6% discordam desta afirmação, 33.3% não concordam nem discordam e 28.4% concordam (M= 2.91; DP=.88). As opiniões dos dois grupos são bastante semelhantes.

Para 81.7% dos professores de EF, o docente de EF tem um estatuto idêntico aos outros, pois 46.7% referem concordar e 35% concordar totalmente (M= 4.12; DP=. 83) com a afirmação. Os resultados revelam que os outros professores possuem uma opinião semelhante, pois 61.7% dos docentes responderam que concordam com a afirmação e 32.1% que concordam totalmente (M= 4.25; DP=.60).

Quando questionados, sobre se consideram a disciplina de Educação Física inferior às das disciplinas consideradas mais “cognitivas”, a maioria dos professores dos dois grupos respondeu que discorda desta afirmação. No grupo de EF, 30.0% discordam, 28.3% discordam totalmente e 25% concordam (M= 2.42; DP= 1.20). No entanto, é de salientar que 25% dos professores de EF concordaram que a disciplina se situa num plano inferior relativamente a outras disciplinas. Uma percentagem de 48.1 dos outros professores também discorda, 23.5% discordam totalmente e apenas 6.2% concordam (M= 2.14; DP=.89). Apesar de semelhantes, as opiniões diferem, no que se refere aos 25% dos professores de EF que referiram concordar com a afirmação, ao invés de 6.2% dos outros docentes.

No que diz respeito à opinião dos professores acerca da afirmação de que a importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade, a maioria (48.3%) dos professores de EF concorda, 8.3% dos professores concordam totalmente, 23.3% não concordam nem discordam e 18.3% discordam (M= 3.43; DP=.95). As opiniões dos professores das outras disciplinas estão dispersas, ou seja, 30.9% dos docentes concordam com a afirmação, no entanto, 33.3% discordam desta opinião e 29.6% não concordam nem discordam (M= 2.90; DP=.98).

No último item desta escala (1.14), 55% dos participantes do grupo de EF (41.7% concordam e 13.3% concordam totalmente) consideram que alguns professores, de outros grupos disciplinares, os consideram como profissionais de entretenimento e apenas 25% referem discordar desta opinião. O mesmo não se verifica no outro grupo,

pois 44.4% dos docentes das restantes disciplinas discordam desta afirmação, 14.8% discordam totalmente e apenas 19.8% respondem que concordam. Neste sentido, o valor médio neste item, para cada grupo, é distante um do outro, ou seja, 3.40 (DP= 1.09) para o grupo de EF e 2.46 (DP=.98) para o grupo dos outros professores.

SÍNTESE:

- Uma percentagem elevada de professores de EF (88.3%) e de professores de outras disciplinas (82.7%) consideram que a Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas, embora o grau de concordância tenha sido maior no grupo de EF.
- Ambos os grupos (76.7% EF; 88.9% Outros) têm a percepção de que os funcionários consideram que o professor de EF está ao mesmo nível dos outros professores.
- As opiniões diferem entre grupos acerca de ser menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina: verifica-se uma depreciação da disciplina por parte dos professores das outras áreas disciplinares (42% estão de acordo com a afirmação), ao invés de 23.3% dos professores de EF que discordam da afirmação e 40% que discordam totalmente.
- Em ambos os grupos as opiniões acerca da importância dada pelos alunos à disciplina de EF, por comparação com as outras disciplinas, dividem-se entre os três pontos médios de amplitude: discordam (28.3% EF; 33.3% Outros), não concordam nem discordam (20% EF; 35.8% Outros) e concordam (35% EF; 27.2% Outros).
- Grande parte dos professores de cada grupo tem opiniões diferentes, no que se refere à Educação Física ser pouco reconhecida pela comunidade escolar: 11.7% dos professores de EF concordam totalmente, 35% concordam, 23.3% não concordam nem discordam e 18.3% discorda; já para o grupo dos outros professores, 27.2% concordam, 35.8 não concordam nem discordam e 33.3% discordam. Os resultados sugerem assim diversas percepções dentro do mesmo grupo e entre grupos.
- A maioria dos professores de EF (78.3%) e dos professores de outras disciplinas (55.5%) considera que não deve ser sempre a classificação de EF que deve ser alterada em situações de aprovação/transição.
- Ambos os grupos (75% EF; 85.7% Outros) partilham da opinião que o Director atribui ao professor de EF um estatuto idêntico aos outros.

- Ambos os grupos concordam (51.7% EF; 45.7% Outros) e concordam totalmente (18.3% EF; 14.8% Outros) que a imagem social do professor de Educação Física é muito positiva, sendo ligeiramente mais positiva a opinião dos professores EF.
- As opiniões dos dois grupos são díspares relativamente ao facto de a comunidade escolar considerar a aula de EF como um momento de recreação e diversão”: 35% dos docentes de EF concordam e 48.1% dos outros docentes responderam que discordam.
- Relativamente à afirmação de que os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física, as opiniões dos dois grupos são semelhantes e dividem-se pelas opções intermédias: discordam (30% EF; 34.6% Outros), não concordam nem discordam (31.7% EF; 33.3% Outros) e concordam (31.7% EF; 28.4% Outros).
- Uma grande parte dos professores de EF (81.5%) e dos professores de outras disciplinas (93.87%) considera que, na actualidade, o professor de EF tem um estatuto idêntico aos outros.
- Segundo a maioria dos professores de EF (58.3%) e dos professores de outras disciplinas (71.6%), a disciplina de Educação Física não se situa num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”. No entanto, 25% dos professores de EF concordam que a disciplina se situa num plano inferior relativamente a outras disciplinas.
- Os dois grupos de professores possuem opiniões diversas acerca da importância dada pela sociedade à disciplina de Educação Física: 56.6% dos professores de Educação Física considera que esta disciplina é subestimada pela sociedade, enquanto 33.3% dos outros professores discordam e 30.9% concordam.
- A maioria (55%) dos professores de EF considera que alguns professores, de outras disciplinas, os percebem como profissionais de entretenimento, ao invés de 59.2% dos docentes das restantes disciplinas que discordam desta afirmação.

Representações da Educação Física e do seu profissional

Através das nove afirmações, apresentadas no Quadro 46, pretendemos conhecer quais as representações que os professores têm acerca da disciplina de Educação Física e do seu profissional.

As opiniões acerca da afirmação de que é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física, revelam que ambos os grupos discordam (26.7% EF; 55.6%) e discordam totalmente (31.7% EF; 6.2%) da mesma. A média neste item no grupo de EF é de 2.30 (DP=1.14) e no grupo dos outros professores é de 2.49 (DP=.87).

A maioria dos professores de EF (76.6%) e dos restantes professores (65.5%) considera que os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física, do que para as restantes disciplinas. No grupo de EF, uma percentagem de 53.3% concorda, 23.3% concorda totalmente, 21.7% não concorda nem discorda e apenas 1.7% discorda (M=3.98; DP=.73). As respostas do grupo dos outros professores fixam-se entre 55.6% que concordam, 9.9% que concordam totalmente, 28.4% não concordam nem discordam e apenas 6.2% que discordam (M= 3.69; DP=.74). De salientar que, no grupo de EF há mais professores que concordam totalmente.

Na questão que avalia ser desnecessária uma planificação diária para leccionar a disciplina de Educação Física, verifica-se que as respostas entre grupos são semelhantes. Para o grupo de EF a média neste item é de 1.90 (DP=.73), tendo a maioria dos professores respondido que discorda totalmente (53.3%) e discorda (26.7%) desta afirmação. No grupo dos professores das outras áreas disciplinares também a maioria dos inquiridos respondeu que discorda (58%) e discorda totalmente (19.8%) desta afirmação, sendo a média neste item de 2.19 (DP=.96). Concluimos que, ambos os grupos têm uma opinião bastante semelhante. No entanto, o grau de concordância é maior no grupo de EF.

Relativamente a considerarem que os professores de EF sofrem menor pressão psicológica do que os restantes colegas, as opiniões nos dois grupos são diferentes. O grupo de EF, na grande maioria, discorda (45%) e discorda totalmente (28.3%) desta afirmação (M=2.08; DP=.93). Porém, 30.9% dos professores das outras áreas disciplinares manifestam que concordam com esta afirmação, 27.2% revelam que não concordam nem discordam e igual percentagem afirma discordar (M=3.04; DP=1.09).

Quadro 46 – Percepção dos Professores relativamente às representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional, na perspectiva dos dois grupos

Itens	Discordo Totalmente				Discordo				Não Concordo, Nem Discordo				Concordo				Concordo Totalmente				Casos Omissos	
	EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF		Outros		EF	O.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
2.1. Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina.	19	31.7	5	6.2	16	26.7	45	55.6	14	23.3	18	22.2	10	16.7	12	14.8	1	1.7	1	1.2	0	0
2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física, do que para as aulas das restantes disciplinas.	0	0.0	0	0.0	1	1.7	5	6.2	13	21.7	23	28.4	32	53.3	45	55.6	14	23.3	8	9.9	0	0
2.3. Para leccionar a disciplina de Educação Física é desnecessária uma planificação diária.	32	53.3	16	19.8	16	26.7	47	58	2	3.3	7	8.6	6	10.0	9	11.1	4	6.7	2	2.5	0	0
2.4. Os professores de Educação Física sofrem menor pressão psicológica do que os restantes colegas.	17	28.3	6	7.4	27	45.0	22	27.2	10	16.7	22	27.2	6	10.0	25	30.9	0	0.0	6	7.4	0	0
2.5. Os docentes de Educação Física vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.	5	8.3	14	17.3	21	35.0	47	58.0	27	45.0	20	24.7	6	10.0	0	0.0	1	1.7	0	0.0	0	0
2.6. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de Educação Física do que dos professores das outras disciplinas.	27	45.0	13	16.0	24	40.0	56	69.1	6	10.0	12	14.8	2	3.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0
2.7. O grupo de Educação Física, geralmente, é dinâmico na escola.	0	0.0	0	0.0	1	1.7	1	1.2	2	3.3	21	25.9	25	41.7	52	64.2	31	51.7	7	8.6	1	0
2.8. Os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.	43	71.7	10	12.3	17	28.3	35	43.3	0	0.0	21	25.9	0	0.0	12	14.8	0	0.0	3	3.7	0	0
2.9. Os professores de Educação Física, geralmente, são pessoas mais sociáveis, do que os restantes professores.	2	3.3	5	6.2	6	10.0	23	28.4	18	30.0	45	55.6	16	26.7	7	8.6	18	30.0	1	1.2	0	0
N= 141 (60 EF + 81 Outros)																						

No que respeita às percepções sobre as situações de stress vividas pelos professores de EF, perante os resultados apresentados no Quadro 46, é nítido que os docentes das outras áreas disciplinares não concordam com esta afirmação. Neste grupo, 58% dos inquiridos responderam discordar, 17.3 % discordar totalmente e apenas 24.7% não concordam nem discordam, sendo que nenhum indivíduo concorda ($M=2.07$; $DP=.65$). Por outro lado, 45% dos professores de Educação Física respondeu que não concorda nem discorda da afirmação, 35% discordam e apenas 8.3% discordam totalmente ($M=2.62$; $DP=.85$). Entre os dois grupos as opiniões são diferentes, sendo que, entre os professores das outras disciplinas a discordância é maior, ou seja, há mais professores de EF a concordar que vivem situações de maior stress.

Quanto ao item 2.6., ambos os grupos responderam discordar que é menor a aceitação pelos alunos da autoridade do professor de EF do que dos professores das outras disciplinas. Uma percentagem de 45 dos professores de EF refere discordar totalmente desta afirmação, 40% discordam e apenas 3.3% referem concordar ($M=1.71$; $DP=.79$). A grande maioria (69.1%) dos professores das outras áreas disciplinares respondeu que discorda e 16% discordam totalmente desta afirmação, não se tendo registado nenhum inquirido a concordar ($M=1.99$; $DP=.56$). Apesar de ambos os grupos discordarem desta afirmação, o grau de discordância é maior no grupo de EF. Estes não consideram que os alunos aceitem menos a sua autoridade.

Os dois grupos têm uma opinião semelhante relativamente ao facto de o grupo de EF, geralmente, ser dinâmico na escola. No grupo de EF, 51.7% dos professores concordam totalmente com esta afirmação e 41.7% concordam. Também 64.2% dos professores das outras áreas disciplinares concordam com esta imagem e 8.6% concordam totalmente. Apesar das opiniões serem semelhantes nos dois grupos, os professores de EF parecem ter uma opinião mais positiva acerca do dinamismo do seu grupo que os restantes colegas. A média neste item é de 4.46 ($DP=.65$) para o grupo de EF e de 3.80 ($DP=.60$) para o outro grupo de docentes.

Relativamente ao item 2.8., verifica-se que há uma percentagem elevada de participantes que discordam que os professores de EF, comparativamente aos outros colegas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre. Ambos os grupos têm uma opinião semelhante. Uma percentagem de 71.7 dos professores de EF discorda totalmente desta afirmação, 28.3% concordam e apenas 25.9% não concordam nem discordam. Também a maioria (55.6%) dos professores dos outros grupos disciplinares discorda (43.3%) e discorda totalmente (12.3%) desta afirmação, sendo que apenas

14.8% concordam. A média das respostas neste item é de 1.28 (DP=.45) no grupo de EF e de 2.54 (DP=1.01) nos outros grupos disciplinares.

Quando questionados acerca dos professores de EF, geralmente, serem pessoas mais sociáveis, a maioria (55.6%) dos professores dos outros grupos disciplinares não concorda nem discorda desta afirmação, ao contrário dos professores de EF que referem concordar (26.7%) e concordar totalmente (30%). No grupo de EF, 30% dos inquiridos responderam não concordar nem discorda (M=3.70; DP=1.11). No grupo dos outros docentes, 28.4% discordam e 6.2% discordam totalmente com esta afirmação (M=2.70; DP=.77). Estes resultados revelam que as opiniões entre grupos são diferentes, sendo que os professores de EF parecem ter uma representação mais positiva acerca do dinamismo do seu grupo, por comparação com o dinamismo dos professores dos outros grupos.

SÍNTESE:

- Ambos os grupos (58.4% EF; 61.8% Outros) consideram que é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física.
- Segundo a percepção da maioria dos professores dos dois grupos (76.6% EF; 65.5% Outros), os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física, do que para as restantes disciplinas.
- As respostas dos dois grupos são semelhantes acerca da necessidade de uma planificação diária para a Educação Física, pois 80% dos professores de EF e 77.8% dos outros professores concordam com a necessidade de haver uma planificação diária para leccionar a disciplina de Educação Física.
- As opiniões entre grupos diferem, pois 73.3% dos professores de EF não consideram que sofrem menor pressão psicológica, comparativamente aos colegas das outras disciplinas, enquanto que 38.3% dos professores das outras disciplinas afirmam que estes docentes sofrem menor pressão psicológica e apenas 34.6% o inverso.
- De acordo com 75.3% dos professores das outras disciplinas os docentes de EF não vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola. Porém uma parte significativa dos professores de EF (45%) respondeu que não concorda nem discorda e apenas 35% discordam da afirmação.
- A maioria dos professores de ambos os grupos (85% EF; 85.1% Outros) considera que os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física, tal como a dos professores das restantes disciplinas.

- Ambos os grupos (93.4% EF; 72.8% Outros) consideram que o grupo de EF, geralmente, é dinâmico na escola.
- Há uma percentagem elevada de professores de ambos os grupos (100% EF; 55.6% Outros) que discordam que os professores de EF, comparativamente aos professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.
- As opiniões acerca da sociabilidade do professor de EF, são diferentes entre grupos: a maioria (56.7%) dos professores de EF considera que estes profissionais, geralmente, são pessoas mais sociáveis, do que os restantes professores, enquanto que 55.6% dos docentes das restantes disciplinas não concordam nem discordam desta afirmação e 28.4% discordam.

5.2. Estatística Inferencial

No sentido de analisar a relação entre algumas variáveis consideradas neste estudo, bem como testar as hipóteses formuladas recorreremos à estatística inferencial, tendo sido utilizados o Teste t de Student e a análise correlacional (Correlação de Pearson).

Dado que o número de participantes do sexo masculino é muito superior no grupo de Educação Física, por comparação com o grupo das outras disciplinas, antes de efectuarmos as análises que permitem testar as hipóteses formuladas, averiguámos através do *Teste t de Student*, se existem diferenças nas variáveis consideradas, em função do sexo dos participantes.

Os resultados (Quadro 47) revelam diferenças entre o sexo masculino e feminino apenas nos itens 2.1. *Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina* e 2.8. *Os professores EF têm pouco trabalho e mais tempo livre* da escala que avalia as representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional.

Assim, o teste das hipóteses será feito com a amostra total de participantes. Apenas no caso destes dois itens referidos, as análises serão efectuadas para o grupo do sexo feminino e para o grupo do sexo masculino em separado.

Quadro 47: Resultados do *Teste t de Student* referentes às variáveis em estudo, em função do sexo dos participantes.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
Percepção acerca dos alunos	Masculino	71	41.47	6.59	1.590	.784
	Feminino	70	39.87	5.28		
Percepção acerca do(a) Director(a)	Masculino	71	43.62	5.95	1.551	.123
	Feminino	70	42.02	6.26		
Percepção da Relação entre Professores	Masculino	71	29.73	4.18	-.275	.784
	Feminino	70	29.92	3.87		
Percepção da Relação Escola - Comunidade	Masculino	71	38.71	4.18	1.544	.125
	Feminino	70	37.68	3.74		
Participação	Masculino	71	29.67	5.75	-.189	.850
	Feminino	70	29.85	5.21		
Estatuto Socioprofissional	Masculino	71	50.13	6.90	.962	.338
	Feminino	70	49.05	6.49		
Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina	Masculino	71	2.23	.97	-2.272	.025
	Feminino	70	2.60	.98		
Os alunos estão mais motivados para Educação Física	Masculino	71	3.83	.72	.928	.355
	Feminino	70	3.76	.77		
Desnecessária planificação diária para leccionar EF	Masculino	71	2.06	1.16	-.081	.936
	Feminino	70	2.07	1.05		
Os professores EF sofrem menor pressão psicológica	Masculino	71	2.51	1.11	-1.325	.187
	Feminino	70	2.76	1.34		
Os professores EF vivem situações de maior stress	Masculino	71	2.34	.86	.503	.615
	Feminino	70	2.27	.70		
Existe menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de EF	Masculino	71	1.93	.72	.999	.320
	Feminino	70	1.81	.62		
O grupo EF é dinâmico	Masculino	71	4.12	.68	1.087	.279
	Feminino	70	4.01	.71		
Os professores EF têm pouco trabalho e mais tempo livre	Masculino	71	1.83	.93	-2.065	.041
	Feminino	70	2.19	1.11		
Os professores EF são mais sociáveis	Masculino	71	3.20	1.10	.792	.429
	Feminino	70	3.06	.99		

A fim de testar a hipótese um – “Existem diferenças nas percepções do Clima de Escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares”, efectuou-se um *Teste t de Student*. Os resultados podem ser observados no Quadro 48.

Quadro 48: Resultados do *Teste t de Student* referentes à percepção do Clima de Escola pelos professores, em função dos dois grupos em estudo.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
Percepção acerca dos alunos	Grupo 1	60	40.04	6.43	-1.087	.279
	Grupo 2	81	41.15	6.67		
Percepção acerca do(a) Director(a)	Grupo 1	60	42.40	5.19	-.708	.480
	Grupo 2	81	43.14	6.77		
Percepção da Relação entre Professores	Grupo 1	60	29.77	3.59	-.121	.904
	Grupo 2	81	29.86	4.33		
Percepção da Relação Escola - Comunidade	Grupo 1	60	38.06	3.48	-.359	.720
	Grupo 2	81	38.31	4.35		

Os resultados apresentados no Quadro 48 mostram-nos que, ao analisarmos os dois grupos em estudo, em função da área disciplinar de Educação Física (grupo 1) e das restantes áreas disciplinares (grupo 2), os valores não sugerem quaisquer diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do **Clima de Escola** ($p > .05$): percepção acerca dos alunos ($t = -1.087$; $p = .279$), percepção acerca do(a) director(a) ($t = -.708$; $p = .480$), percepção da relação entre professores ($t = -.121$; $p = .904$) e percepção da relação entre a escola e a comunidade ($t = -.359$; $p = .720$).

Assim, através dos resultados apresentados no Quadro 48, verificamos que a **hipótese 1** não recebe apoio dos dados, isto é, não se verificam diferenças nas percepções do Clima de Escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares.

Com o objectivo de testar a hipótese dois – “Existem diferenças no grau de Participação na vida da Escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares”, recorreremos, tal como anteriormente, ao *Teste t de Student*.

Quadro 49: Resultados do *Teste t de Student* referente ao grau de Participação dos professores na vida da Escola, em função dos dois grupos em estudo.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
Participação	Grupo 1	60	30.51	5.04	1.412	.160
	Grupo 2	81	29.20	5.74		

Os resultados apresentados no Quadro 49 mostram que os professores de Educação Física (grupo 1) apresentam uma média ligeiramente maior no grau de **participação** na vida da escola (M=30.51; DP=5.04), comparativamente com os professores das restantes áreas disciplinares, que fazem parte do grupo 2 (M=29.20; DP=5.74). No entanto, estes resultados sugerem que esta diferença não é estatisticamente significativa, o que nos leva a concluir que o grau de participação dos professores de Educação Física não é diferente do grau de participação dos professores das outras disciplinas (t=1.412; p>.05). Desta forma, a **hipótese 2** não recebe apoio dos dados.

Com o intuito de analisarmos a relação entre as percepções que os professores têm das diferentes dimensões do clima de escola (percepção acerca dos alunos, percepção acerca do director, percepção da relação entre professores e percepção da relação escola-comunidade) e do seu grau de Participação na vida da mesma, recorreremos à análise correlacional. O Quadro 50 apresenta os resultados relativos ao grupo de EF e o Quadro 51 apresenta os resultados obtidos para o grupo dos professores das outras áreas disciplinares.

A análise do Quadro 50 revela que as várias dimensões do clima de escola estão positivamente correlacionadas entre si, sendo estas correlações estatisticamente significativas. Assim, os professores que têm uma percepção mais positiva de uma das dimensões do clima escolar, são aqueles que apresentam percepções mais positivas de todas as outras dimensões.

Ou seja, os docentes que têm a percepção mais positiva acerca do(a) director(a), são aqueles que têm uma percepção mais positiva dos alunos, das relações entre professores da escola e das relações entre a escola e a comunidade.

No que se refere à relação entre o clima escolar e a participação dos professores, através da análise do Quadro 50 verificamos que a variável referente à percepção que os professores têm **dos Alunos**, apresenta uma correlação positiva estatisticamente significativa com a participação dos professores na vida da escola ($r=.266$; $p<.01$).

Estes valores sugerem que os professores que têm uma percepção mais positiva acerca dos alunos, revelam também um grau mais elevado de participação na vida da escola.

Quadro 50: Correlações (Pearson) entre as dimensões do Clima de Escola e o grau da Participação dos professores na vida escolar, segundo o grupo de EF

Variáveis	Percepção acerca dos alunos	Percepção acerca do(a) Director(a)	Percepção da Relação entre Professores	Percepção da Relação Escola - Comunidade	Participação
Percepção acerca dos alunos	1				
Percepção acerca do(a) Director(a)	.458**	1			
Percepção da Relação entre Professores	.384**	.553**	1		
Percepção da Relação Escola - Comunidade	.322*	.675**	.607**	1	
Participação	.266*	.186	.139	.369**	1
		* $p<.05$	** $p<.01$		

Relativamente às percepções dos professores acerca do(a) **Director(a)**, apesar de a correlação com o grau de participação ser positiva, não é estatisticamente significativa ($r=.125$).

Por sua vez, constatamos que a percepção dos professores acerca da **relação entre os Professores da Escola** apesar de apresentar uma correlação positiva com o grau de participação dos professores na vida da escola ($r=.139$), não apresenta uma correlação estatisticamente significativa.

Finalmente, a percepção acerca da **relação entre a Escola e a Comunidade** apresenta-se positivamente correlacionada com o grau de participação dos professores na vida da escola ($r=.369$; $p<.01$).

Estes dados sugerem que os professores que revelam uma percepção mais positiva acerca da relação entre a escola e a comunidade são aqueles que participam mais activamente na vida da escola.

Reportando-nos ao grupo dos professores das restantes disciplinas, através da análise do Quadro 51 verificámos que os resultados apresentados revelam que as várias dimensões do clima de escola estão positivamente correlacionadas entre si, sendo estas correlações estatisticamente significativas. Assim, os professores que têm uma percepção mais positiva de uma das dimensões do clima escolar, são aqueles que apresentam percepções mais positivas de todas as outras dimensões.

Ou seja, os docentes que têm a percepção mais positiva acerca do(a) director(a), são aqueles que têm uma percepção mais positiva dos alunos, das relações entre professores da escola e das relações entre a escola e a comunidade.

Quadro 51: Correlações (Pearson) entre as dimensões do Clima de Escola e o grau de Participação dos professores na vida escolar, segundo o grupo dos professores das restantes disciplinas.

Variáveis	Percepção acerca dos alunos	Percepção acerca do(a) Director(a)	Percepção da Relação entre Professores	Percepção da Relação escola - Comunidade	Participação
Percepção acerca dos alunos	1				
Percepção acerca do(a) Director(a)	.355**	1			
Percepção da Relação entre Professores	.485**	.637**	1		
Percepção da Relação Escola - Comunidade	.511**	.655**	.612**	1	
Participação	.300**	.125	.241*	.314**	1
		* $p<.05$	** $p<.01$		

No que diz respeito à relação entre o clima escolar e o grau de participação, os resultados apresentados no Quadro 51 mostram-nos que a percepção que os professores têm dos **Alunos** está positivamente correlacionada com a participação dos professores na vida da escola ($r=.300$; $p<.01$).

Estes valores sugerem que os professores que têm a percepção mais positiva acerca dos alunos, revelam também um grau mais elevado de participação na vida da escola.

Através da análise do quadro verificámos que apesar da correlação da percepção dos professores acerca do(a) **Director(a)** com o grau de participação ser positiva, não é estatisticamente significativa ($r=.125$).

Ao consultarmos o Quadro 51, constatamos que a percepção dos professores acerca da **relação entre os Professores da Escola** apresenta uma correlação estatisticamente significativa com o grau de participação dos professores na vida da mesma.

Perante estes resultados (Quadro 51), podemos afirmar que quanto melhor é a percepção dos professores acerca das relações entre os docentes da escola, mais elevado é o seu grau de participação na vida da mesma ($r=.241$; $p<.05$).

Relativamente às percepções dos professores acerca da **relação entre a Escola e a Comunidade** verifica-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o grau de participação dos professores na vida da escola ($r=.314$; $p<.01$).

Estes dados sugerem que os professores que revelam uma percepção mais positiva acerca da relação entre a escola e a comunidade são aqueles que participam mais activamente na vida da escola.

Em jeito de síntese, através da análise dos Quadros 50 e 51 foi-nos possível testar a hipótese 3 – “Existe uma relação entre a Participação dos professores e as suas percepções acerca do Clima de Escola”.

De acordo com a percepção dos professores de Educação Física, a **hipótese 3** recebe apoio dos dados no que se refere à percepção acerca dos alunos e à percepção da relação entre a escola e a comunidade, isto é, apenas estas duas dimensões do clima se encontram associadas à sua participação na vida da escola. Neste sentido, quanto mais positiva é a percepção dos professores de EF acerca dos alunos e das relações entre a escola e a comunidade, mais elevado é o seu grau de participação na vida da escola. Os

professores de EF que participam mais na vida da escola, são os que têm uma opinião mais favorável acerca dos alunos e das relações que a escola estabelece com a comunidade.

Na perspectiva dos professores das restantes disciplinas, a **hipótese 3** recebe apoio dos dados no que diz respeito às suas percepções acerca dos alunos, da relação entre professores da escola e da relação entre a escola e a comunidade, ou seja, apenas estas três dimensões do clima se encontram associadas à sua participação na vida da escola. Assim, os professores que têm uma opinião mais favorável relativamente às dimensões do clima (com excepção da percepção acerca do director), são aqueles que participam mais na vida da escola.

Com o intuito de analisar a relação entre o **Tempo de Serviço** dos professores de Educação Física, as percepções que os professores de Educação Física têm do seu **Estatuto Socioprofissional**, do seu grau de **Participação** e do **Clima de Escola**, recorreremos à análise correlacional. No Quadro 52 apresenta-se os resultados obtidos.

Perante os resultados apresentados no Quadro 52, obtidos para o grupo de professores de Educação Física, verificámos que a Participação dos professores de Educação Física e o Estatuto Socioprofissional destes docentes não demonstram uma correlação estatisticamente significativa entre si ($r=.215$), apesar de esta ser positiva.

A análise desta correlação permite concluir que a **hipótese 4** – “Existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu Estatuto Socioprofissional e a sua Participação na vida da Escola” - não recebe apoio dos dados.

No Quadro 52 são também apresentadas as correlações entre as dimensões do **Clima de Escola** (percepção acerca dos alunos, do director, da relação entre professores e da relação escola-comunidade) e o **Estatuto Socioprofissional** do professor de Educação Física.

Os resultados apresentados no Quadro 52 mostram-nos que a percepção que os professores têm dos **Alunos** está positivamente correlacionada com o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física ($r=.463$; $p<.01$). Estes valores sugerem que os professores que têm a percepção mais positiva acerca dos alunos, revelam também uma percepção mais favorável do seu estatuto socioprofissional.

Quadro 52: Correlações (Pearson) entre o Estatuto Socioprofissional, a Participação, as dimensões de Clima de Escola e o Tempo de Serviço Total.

Variáveis	Estatuto Socioprofissional	Participação	Percepção acerca dos alunos	Percepção acerca do(a) Director(a)	Percepção da Relação entre Professores	Percepção da Relação Escola - Comunidade	Tempo de Serviço Total
Estatuto Socioprofissional	1						
Participação	.215	1					
Percepção acerca dos alunos	.463**	.266*	1				
Percepção acerca do(a) Director(a)	.343**	.186	.458**	1			
Percepção da Relação entre Professores	.211	.139	.384**	.553**	1		
Percepção da Relação Escola - Comunidade	.323*	.369**	.322**	.675**	.607**	1	
Tempo de Serviço Total	.005	.039	-.007	-.017	-.154	.049	1
			* p<.05	** p<.01			

Relativamente à percepção dos professores acerca do(a) **Director(a)** verificámos que esta se correlaciona positivamente com o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física ($r=.343$; $p<.01$).

Ao consultarmos o Quadro 52, constatamos que a percepção dos professores acerca da **relação entre os Professores da Escola** não apresenta uma correlação estatisticamente significativa com o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física ($r=.211$).

Referente à percepção dos professores acerca da relação entre a **Escola e a Comunidade**, verifica-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física ($r=.323$; $p<.05$). Estes dados sugerem que os professores que revelam uma percepção mais positiva acerca da relação entre a escola e a comunidade são aqueles que têm a opinião mais favorável relativamente ao seu estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física.

Em jeito de síntese e após a análise do Quadro 52, constatamos que a **hipótese 5** – “Existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu Estatuto Socioprofissional e a percepção do Clima de Escola” - recebe apoio dos dados no que diz respeito à percepção acerca dos alunos, à percepção acerca do(a) director(a), à percepção acerca da relação entre a escola e a comunidade, ou seja, apenas estas dimensões do clima se encontram associadas ao estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física. Concluindo, os professores que têm uma opinião mais favorável relativamente às dimensões do clima (com excepção da percepção da relação entre professores), são aqueles que percebem de forma mais positiva o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física.

A análise dos resultados apresentados no Quadro 52 permite ainda verificar que, o **Tempo de Serviço Total** dos professores de Educação Física e o **Estatuto Socioprofissional** destes profissionais não apresentam uma correlação estatisticamente significativa entre si ($r=.005$; $p>.05$).

Estes resultados permitem concluir que a **hipótese 6** – “Existe uma relação entre o tempo de serviço dos Professores de Educação Física e a percepção que têm do seu Estatuto Socioprofissional” - não recebe apoio dos dados.

Ao correlacionar o tempo de serviço total com as dimensões do clima, encontramos uma correlação negativa de -1.54, no entanto esta não atinge o limiar da significância (não é estatisticamente significativa).

Para testar a hipótese sete – “Existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares” - utilizámos o *Teste t de Student*.

Quadro 53: Resultados do *Teste t de Student* referentes ao Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física, em função dos dois grupos em estudo.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
Estatuto Socioprofissional	Grupo 1	60	49.39	7.46	-.306	.760
	Grupo 2	81	49.74	6.11		

A análise do Quadro 53 demonstra que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no que se refere à percepção que têm do **estatuto socioprofissional** dos professores de Educação Física ($t=-.306$; $p>.05$). Na verdade, ao consultarmos as médias verificamos que, de facto, os valores são muito próximos: grupo 1 (EF) – média de 49.39 e desvio padrão de 7.46; e grupo 2 (Outros) – 49.74 e desvio padrão de 6.11. Com efeito, estes resultados demonstram que a **hipótese 7** não recebe apoio dos dados.

No que diz respeito à hipótese oito – “Existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional entre os professores de Educação Física que leccionam no 2º ciclo e os que leccionam no 3º ciclo e ensino secundário” - recorremos ao *Teste t de Student*.

No Quadro 54 são apresentados os resultados da média e do desvio padrão para a dimensão em estudo, em função do ciclo de ensino, ou seja, 2º ciclo ou 3º ciclo e secundário.

Quadro 54: Resultados do *Teste t de Student* referentes ao Estatuto Socioprofissional dos professores de Educação Física, em função do ciclo de ensino de Educação Física.

Dimensão	Grupo de Ensino	N	M	DP	t	Sig.
Estatuto Socioprofissional	Grupo 2º ciclo	18	49.17	8.15	-.151	.881
	Grupo 3º ciclo/secundário	42	49.49	7.26		

Deste modo, a análise do Quadro 54 demonstra que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os professores de Educação Física dos dois ciclos de ensino, no que se refere ao **estatuto socioprofissional** dos professores desta área disciplinar ($t=-.151$; $p=.881$). Na verdade, ao consultarmos as médias verificamos que, de facto, os valores são muito próximos: grupo 2º ciclo – média de 49.17 e desvio padrão de 8.15; e grupo 3º ciclo/secundário – 49.49 e desvio padrão de 7.26. Com efeito, estes resultados demonstram que a **hipótese 8** não recebe apoio dos dados.

Pretendemos também conhecer, nesta investigação, que **representações da Educação Física e do seu profissional** têm os dois grupos em estudo (Grupo 1- professores de educação física e Grupo 2- professores das outras disciplinas). Assim, para testar a hipótese nove – “Existem diferenças entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares nas representações que têm das aulas de Educação Física e do seu profissional” - recorremos ao *Teste t de Student*, cujos resultados são apresentados no Quadro 55.

Através da análise do Quadro 55 verificamos que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, no que se refere à representação de que é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física ($t=-1.147$; $p=.253$) e que é desnecessário uma planificação diária para leccionar uma aula de Educação Física ($t=-1.525$; $p=.130$). Verifica-se, de facto que, para ambas as variáveis, as médias dos dois grupos são semelhantes.

Os resultados apresentados no Quadro 55 mostram-nos, no entanto, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas restantes variáveis.

Assim, quando questionados sobre se “os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física do que para as aulas das restantes disciplinas” os grupos revelaram diferenças estatisticamente significativas ($t=2.345$; $p<.05$), assumindo o grupo 1 (EF) uma média ligeiramente superior, de 3.89 (DP=.72), enquanto o grupo 2 (Outros) possui uma média de 3.69 (DP=.74).

Quadro 55: Resultados do *Teste t de Student* referentes às representações da Educação Física e do seu profissional, em função dos dois grupos em estudo.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina	Grupo 1	60	2.30	1.14	-1.147	.253
	Grupo 2	81	2.49	.87		
Os alunos estão mais motivados para Educação Física	Grupo 1	60	3.89	.72	2.345	.020
	Grupo 2	81	3.69	.74		
Desnecessária planificação diária para leccionar EF	Grupo 1	60	1.90	1.26	-1.525	.130
	Grupo 2	81	2.19	.96		
Os professores EF sofrem menor pressão psicológica	Grupo 1	60	2.08	.93	-5.473	.000
	Grupo 2	81	3.04	1.09		
Os professores EF vivem situações de maior stress	Grupo 1	60	2.62	.85	4.315	.000
	Grupo 2	81	2.07	.65		
Existe menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de EF	Grupo 1	60	1.72	.78	-2.418	.017
	Grupo 2	81	1.99	.56		
O grupo EF é dinâmico	Grupo 1	60	4.45	.65	6.133	.000
	Grupo 2	81	3.80	.60		
Os professores EF têm pouco trabalho e mais tempo livre	Grupo 1	60	1.28	.45	-8.981	.000
	Grupo 2	81	2.54	1.01		
Os professores EF são mais sociáveis	Grupo 1	60	3.70	1.11	6.309	.000
	Grupo 2	81	2.70	.77		

Verificamos diferenças de opiniões entre grupos, relativamente à possibilidade de os professores de Educação Física sofrerem menor pressão psicológica do que os restantes colegas, pois os resultados sugerem que existem diferenças estatisticamente

significativas entre os grupos ($t=-5.473$; $p<.01$). Os professores das outras disciplinas consideraram que o professor de EF sofre menor pressão psicológica ($M=3.04$; $DP=1.09$), enquanto os professores de EF tendem a discordar da afirmação ($M=2.08$; $DP=.93$).

Também se verificam diferenças estatisticamente significativas ($t=4.315$; $p<.01$), entre os grupos em estudo, quando pedimos a percepção dos docentes sobre se “os docentes de Educação Física vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola”. Estes resultados revelam que o grupo 1, apresenta uma média superior ($M=2.62$; $DP=.85$) à dos restantes professores que apresentam uma média de 2.07 ($DP=.65$). Assim, entre os professores parece haver um desacordo relativamente a esta afirmação.

Apesar dos valores de média de resposta de cada grupo não serem muito díspares (grupo 1: $M=1.72$, $DP=.78$; grupo 2: $M=1.99$, $DP=.56$), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($t=-2.418$; $p<.05$) entre a percepção dos professores de Educação Física e os professores das restantes áreas disciplinares, acerca de existir uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de Educação Física do que dos outros docentes. Estas diferenças vão no sentido de um menor desacordo dos professores das outras disciplinas.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($t=6.133$; $p<.01$), entre o grupo de EF (grupo 1) e os professores das restantes áreas disciplinares (grupo 2), relativamente à afirmação de que o grupo de EF, geralmente, é dinâmico na escola. Perante uma média de 4.45 ($DP=.65$), o grupo de Educação Física revela uma percepção mais positiva acerca do dinamismo do grupo de EF do que o grupo dos restantes professores, que apresenta uma média de 3.80 ($DP=.60$).

Quando se pergunta se os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores, têm pouco trabalho e mais tempo livre, ambos os grupos discordam, na sua maioria, com esta afirmação, pois o grupo 1 apresenta uma média de 1.28 ($DP=.45$) e o grupo 2 uma média de 2.54 ($DP=1.01$). No entanto, nesta variável verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($t=-8.981$; $p<.01$) entre grupos. Apesar de ambas as médias revelarem desacordo, a média do grupo de EF é inferior à do grupo 2, o que significa que entre os professores de EF o desacordo em relação a esta afirmação é maior.

Através da análise do Quadro 55, verificámos que os professores de Educação Física tendem a considerar-se mais sociáveis ($M=3.70$; $DP=1.11$), ao contrário dos

professores das outras disciplinas, onde o desacordo relativamente à sociabilidade dos professores de Educação Física é maior ($M=2.70$; $DP=.77$). As diferenças encontradas são estatisticamente significativas ($t=6.309$; $p<.01$) entre o grupo 1 e o grupo 2, relativamente a esta variável.

Por fim, dado que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e masculino (Quadro 47), nas respostas aos itens 2.1. *Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina* e 2.8. *Os professores EF têm pouco trabalho e mais tempo livre* da questão que avalia as representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional, efectuou-se novamente o *Teste t de Student* para avaliar se existem diferenças entre o grupo de Educação Física e o grupo dos outros professores, mas desta vez com o sexo feminino e masculino em separado.

Através da análise do Quadro 56 verificamos que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as professoras do sexo feminino dos dois grupos (Grupo 1-Educação Física; Grupo 2- Outras disciplinas), no que se refere à representação de que é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física ($t=-.805$; $p=.424$). No entanto, quando se pergunta se os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores, têm pouco trabalho e mais tempo livre, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as professoras dos dois grupos ($t=-6.119$; $p<.01$). Com efeito, as professoras de Educação física tendem a apresentar maior desacordo em relação à afirmação do que as professoras dos outros grupos disciplinares.

Quadro 56: Resultados do *Teste t de Student* referentes ao item 2.1 e 2.8. das representações da Educação Física e do seu profissional, para o sexo feminino.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
2.1. Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina	Grupo 1	20	2.45	1.05	-.805	.424
	Grupo 2	50	2.66	.96		
2.8. Os professores EF têm pouco trabalho e mais tempo livre	Grupo 1	20	1.15	.37	-6.119	.000
	Grupo 2	50	2.60	1.03		

Ao analisarmos os mesmos itens com o sexo masculino, também verificamos que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, no que se refere à representação de que é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física ($t=-.003$; $p=.997$). No entanto, quando se pergunta se os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores, têm pouco trabalho e mais tempo livre, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do sexo masculino dos dois grupos ($t=-6.141$; $p<.01$). Ou seja, é entre os professores de Educação física que há maior desacordo em relação à afirmação de que os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores, têm pouco trabalho e mais tempo livre.

Quadro 57: Resultados do *Teste t de Student* referentes ao item 2.1 e 2.8. das representações da Educação Física e do seu profissional, para o sexo masculino.

Dimensão	Grupo	N	M	DP	t	Sig.
2.1. Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina	Grupo 1	40	2.23	1.19	-.003	.997
	Grupo 2	31	2.23	.62		
2.8. Os professores EF têm pouco trabalho e mais tempo livre	Grupo 1	40	1.35	.48	-6.141	.000
	Grupo 2	31	2.45	.99		

Em síntese, a **hipótese 9** – “Existem diferenças entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares nas representações que têm das aulas de Educação Física e do seu profissional” – recebe, em geral, apoio dos dados. A exceção diz respeito às opiniões dos dois grupos acerca de ser mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física e ser desnecessária uma planificação diária para leccionar a disciplina de Educação Física. Com efeito, em relação a estes aspectos, as representações dos dois grupos parecem ser semelhantes.

As diferenças de opinião entre os professores dos dois grupos são ao nível das percepções sobre: a motivação dos alunos para esta disciplina; os professores de Educação Física sofrerem menor pressão psicológica; os professores de Educação Física viverem situações de maior stress; uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do

professor de Educação Física; o grupo de Educação Física ser dinâmico; os professores de Educação Física terem pouco trabalho e mais tempo livre; e os professores de Educação Física serem mais sociáveis.

De salientar que, também seria interessante, para o nosso trabalho, investigar se existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional em função da instituição de formação inicial dos professores de Educação Física. Porém, ao analisar os resultados dos dados sócio-demográficos, na questão quatro, Quadro 28, verificamos que a distribuição dos participantes, 60 professores de Educação Física, por Instituição de Formação Inicial não é uniforme: 30 (50%) desses professores efectuaram a sua formação inicial em estabelecimentos do ensino universitário público, 15 sujeitos (25.0%) fizeram a sua formação no ISEF, 14 indivíduos (23.3%) frequentaram os estabelecimentos do ensino politécnico público e apenas 1 sujeito (1.7%) realizou a sua formação inicial no já extinto INEF.

Deste modo, é de realçar que o número de sujeitos inseridos na categoria do INEF (1) e na categoria EPP (14) é reduzido (<15), comparativamente à categoria EUP (30), facto este que compromete a realização de alguns testes estatísticos.

6. Discussão dos Resultados

Neste ponto do capítulo pretendemos discutir os resultados já apresentados anteriormente, colocando-os em confronto com os dados da revisão da literatura efectuada.

De salientar que este estudo incide na compreensão da percepção dos professores dos estabelecimentos públicos de apenas dois concelhos nacionais, nomeadamente Cantanhede e Castelo Branco, o que representa uma pequena amostra, tendo em consideração a realidade do país. Neste sentido, não podemos generalizar os resultados obtidos, neste estudo, ao resto do país, mas sim reflectir sobre os mesmos e que poderão dar para compreender a temática estudada.

Deste modo, as conclusões são, portanto, relativas e temos o dever de as enquadrar na realidade que interpretam e no espaço temporal em questão.

Na verdade, o objectivo primordial que nos guiou para esta investigação foi, de facto, conhecer a perspectiva dos professores de Educação Física e dos outros professores acerca do clima de escola, da sua participação na vida da mesma e da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física.

Procedemos à análise destas variáveis, de forma a conhecer a percepção dos professores relativamente ao *Clima de Escola* e à sua *Participação na vida da mesma*.

No que respeita particularmente ao *Clima de Escola*, analisámos as percepções dos professores relativamente às diferentes dimensões do mesmo. Deste modo, abordámos a percepção dos professores relativamente aos Alunos, ao(a) Director(a), à relação entre os Professores da Escola e à relação entre a Escola e a Comunidade.

Assim, a **percepção dos professores relativamente aos alunos** é satisfatória, pois uma grande parte dos professores tem uma percepção positiva relativamente ao respeito que estes mostram pelos professores (60% EF; 66.6% Outros); à importância que os alunos dão aos resultados escolares (44.4% EF; 56.8% Outros); à procura dos professores por parte dos alunos para a resolução de problemas (50% EF; 59.2% Outros); ao entusiasmo dos alunos pelas actividades escolares (58.3% EF; 58% Outros); à colaboração existente por parte dos alunos nas actividades escolares (76.7% EF; 81.5% Outros); ao gosto dos alunos por andar na escola (65.5% EF; 61.7% Outros); à existência de conflitos entre os alunos fora da sala de aula (48.4% EF; 58% Outros); ao interesse que os alunos mostram nas aprendizagens (50% EF; 49.4% Outros); à frequência com que os alunos causam problemas (51.7% EF; 51.8% Outros) e à atenção

dada pelos alunos aos professores quando estes os repreendem (53.4% EF; 58% Outros).

Os itens em que os grupos têm opiniões mais semelhantes são os relativos ao interesse nas aprendizagens e actividades escolares, o respeito pelos colegas e professores, a relação de proximidade e colaboração com os professores.

Neste contexto, os resultados mostram-se favoráveis, pois são vários os estudos que mencionam a relação pedagógica do professor-aluno como sendo uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento pessoal e social do aluno (Serra, 2006). Naturalmente que a relação professor/aluno tem grande importância em todo este processo ensino-aprendizagem, pois uma boa ou má relação entre ambos condicionará a motivação do discente (Fernandes, 1990), o que é fulcral.

Quando analisamos a relação entre a percepção dos professores relativamente aos alunos e às outras variáveis (percepção acerca do(a) director(a), percepção da relação entre os professores da escola, percepção da relação entre a escola e a comunidade e participação), verificamos que existem correlações estatisticamente significativas com todas as variáveis consideradas neste estudo, em ambos os grupos, referentes ao clima de escola e ainda que esta variável está positivamente correlacionada com a participação dos professores na vida da escola. Estes resultados sugerem então que quem têm melhor percepção dos alunos, têm igualmente uma percepção positiva da imagem do director, da relação entre os professores da escola e da relação entre a escola e a comunidade. Com efeito, as dimensões do clima de escola estão correlacionadas entre si, ou seja, os professores que têm uma imagem positiva de uma das dimensões, têm igualmente uma percepção positiva das outras. Os dados permitem ainda concluir que os professores de EF e das outras disciplinas que mais participam, têm uma percepção mais positiva dos alunos.

Deste modo, a análise das correlações efectuadas permite encontrar resultados idênticos à investigação de Costa (2010). Também no estudo de Bica (2000) as imagens dos professores relativamente aos alunos se revelaram positivas.

De acordo com Carvalho (1992), considera-se que o clima mais positivo aparece associado a características do comportamento dos directores de escola, tal como são percebidos pelos professores, nomeadamente a ênfase na produtividade e a consideração demonstrada pelo trabalho dos professores. A um estilo participativo de gestão costuma estar associado um clima positivo. Assim, um clima onde coabitam o respeito e a

confiança mútua, no qual o director tem uma boa relação com os professores, resulta um clima escolar positivo.

Assim, no que se refere à **percepção que os professores têm do(a) Director(a)**, através dos resultados obtidos no nosso estudo, consideramos esta percepção como bastante positiva, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Teixeira (1995) e por Costa (2010). Por outro lado, Bica (2000) constatou que, apesar de positiva, a imagem dos professores acerca das relações com os Órgãos de Direcção constitui a dimensão do clima escolar com percepções menos positivas.

Os grupos possuem opiniões semelhantes em todos os itens da escala que avalia as percepções dos professores acerca do(a) director(a), relativamente ao apoio prestado por este órgão de gestão, ao reconhecimento do seu trabalho, à importância dada às suas sugestões, ao ambiente de cooperação, à abertura e comunicação criada e à capacidade de liderança e bom desempenho de funções.

Como alguns exemplos temos: uma grande parte dos professores de EF (70%) e dos restantes professores (69.2%) têm a percepção de que o(a) director(a) não se abstém quando chamado a intervir num conflito; uma percentagem significativa dos professores de EF (75%) e dos restantes professores (71.6%) considera que o(a) director(a) não é indiferente às suas sugestões; dos inquiridos, 56.7% dos professores de EF e 54.3% dos outros professores têm a percepção de que o(a) director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas; uma grande parte dos docentes de EF (51.7%) e dos restantes professores (55.5%) sente que o(a) director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores; uma maioria dos professores de cada grupo (58.3% EF; 56.8% Outros) considera que o(a) director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.

Todos estes resultados reforçam a ideia de Soares (2004), que refere ser, fundamental, ao director mobilizar, inspirar confiança e motivar a comunidade escolar para o trabalho. Daí as relações com as chefias serem consideradas, por vários estudos, como fundamentais nos modelos de gestão e nos estilos de liderança assumidos (Seco, 2002). Também no estudo de Ramos (2002), se verificou que os inquiridos estão satisfeitos com a relação que têm com os elementos do órgão de gestão e sentem igualmente, a necessidade do seu apoio para um eficaz exercício das suas funções pedagógicas.

A este respeito, na investigação de Moreira (2009, p. 194), o autor cita Kyriacou (2001), o qual verificou que «uma boa liderança da escola e um relacionamento sólido

entre os órgãos de gestão da escola e os professores, contribui para a redução do stress profissional nos professores», enquanto Mertler (2002, citado por Moreira, 2009, p. 194) destaca que o grau de satisfação profissional é influenciado, significativamente, pela relação dos professores com os seus pares, que exercem funções em Órgãos de Gestão.

No entanto, esta variável não tem uma correlação estatisticamente significativa com a variável relativa ao grau de participação dos professores na vida da escola.

Com base nos dados obtidos e relativamente à **relação entre os professores da escola**, podemos considerar esta percepção positiva, uma vez que a grande maioria dos professores de EF e dos professores das outras disciplinas revelam uma opinião favorável, no que concerne aos itens que avaliam a percepção da relação entre os professores da escola.

Neste sentido, podemos afirmar que os nossos dados são coerentes com os encontrados nos estudos de Carvalho (1992), Teixeira (1995) e Costa (2010). Carvalho (1992) refere que vários estudos demonstram que as escolas com um bom clima se caracterizam por um elevado nível de interação entre os docentes, sendo esta fundamentada na cooperação e no apoio recíproco. O seu estudo revela que as boas relações entre colegas são apreciadas positivamente por vários professores.

No nosso estudo, os dois grupos possuem opiniões semelhantes em todos os itens da escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre professores da escola, relativamente ao ambiente vivido na escola, à partilha de materiais e momentos de convívio, à colaboração na realização de tarefas e ao desenvolvimento de relações de amizade.

Uma grande percentagem dos professores de EF (76.7%) e dos outros professores (80.3%) considera que os docentes da escola se ajudam mutuamente na resolução de problemas. A grande maioria dos professores de EF (90%) e dos outros professores (87.6%) considera que existe diálogo entre os professores acerca de problemas disciplinares dos alunos. Estes são só alguns exemplos da semelhança dos resultados entre grupos.

Porém, no que se refere à partilha de momentos de lazer entre professores e ao ambiente entre professores, caracterizado como sendo de abertura e confiança, verificamos uma maior divisão de opiniões nos dois grupos e percentagens mais baixas de opiniões positivas. De acordo com Seco (2000) estes resultados poderão estar associados à grande mobilidade característica da profissão docente em Portugal, pois a

profissão docente tem sido marcada, desde há algum tempo, por uma exagerada mobilidade geográfica dos professores, o que dificulta a formação de laços aprofundados com os colegas. Por outro lado, o facto de muitos professores viverem longe do local de trabalho poderá reduzir-lhes o tempo livre disponível.

Após a análise destes dados, podemos constatar que a maioria dos professores, dos dois grupos, tem uma opinião positiva relativamente a todas as situações apontadas, com a excepção do item relativo à partilha de momentos de lazer.

Através da análise correlacional efectuada, podemos verificar que os resultados sugerem que, no grupo 2, quanto melhor é a percepção dos professores das restantes disciplinas acerca das relações entre os docentes da escola, mais elevado é o grau de participação na vida da escola.

No que concerne à outra dimensão do clima analisada, **a relação entre a escola e a comunidade**, podemos concluir, após a análise dos dados, que a percepção dos professores de ambos os grupos é positiva. Esta conclusão vai ao encontro dos estudos de Teixeira (1995), Ferreira (2001) e Costa (2010), pois ambos os estudos revelam que os professores consideram ser positivo o relacionamento da escola com outros agentes da comunidade educativa na escola, sejam eles pais, parceiros sociais ou poder local.

Em todos os itens da escala das percepções dos professores relativamente à relação entre a escola e a comunidade, os dois grupos demonstram opiniões semelhantes: ao nível da integração do agrupamento na comunidade, da abertura e promoção de actividades para/com a comunidade, das parcerias e relações mantidas e da promoção de actividades de participação dos pais.

Alguns exemplos das opiniões semelhantes entre grupos são: os professores de EF (80%) e os professores das restantes disciplinas (77.8%) consideram que a escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade; para os professores de EF (81.6%) e os outros docentes (76.5%) a escola é promotora de iniciativas para a comunidade; no que concerne à relação da escola com outros parceiros sociais, 76.7% dos professores de EF e 72.8% dos restantes professores consideram que a escola mantém boas relações com eles; relativamente às relações com os poderes locais, 71.6% dos professores de EF e 79.1% dos restantes professores partilham da opinião de que a escola mantém boas relações de colaboração com eles.

No entanto, verificamos algumas diferenças que, embora não sejam significativas, devem ser salientadas. Os professores das outras disciplinas têm uma opinião mais positiva quanto ao facto da escola promover um ensino adequado às características da

população que serve. Por outro lado, os professores de Educação Física são mais concordantes quanto ao facto da escola estabelecer relações de cooperação com os pais, sendo a sua média de respostas mais positiva.

A importância da relação com a comunidade é sublinhada por Correia (1996), que afirma que um professor, para alcançar a sua realização profissional, deverá manter boas relações com a comunidade escolar, interagindo com a mesma, não devendo, de modo algum, viver isolado desta.

A análise inferencial dos dados permitiu chegar à conclusão de que os professores que revelam uma percepção mais positiva acerca da relação entre a escola e a comunidade são aqueles que têm a opinião mais favorável relativamente às dimensões do clima de escola, e ainda, são estes que participam mais activamente na vida da mesma.

Em suma, todas as dimensões do clima de escola apresentam correlações estatisticamente significativas entre si, o que vai ao encontro do estudo de Teixeira (1995), que demonstrou que um bom clima de trabalho parece influenciar as interações escolares e a motivação dos professores, pois as percepções que os professores têm das várias dimensões do clima relacionam-se entre si e parecem influenciar as suas acções.

Ao analisarmos as percepções dos dois grupos (EF e outros) acerca das diferentes dimensões do clima, verificamos que, os valores não sugerem quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo o nível de significância sempre superior a .05, o que sugere que a *hipótese 1*, de que “Existem diferenças nas percepções do Clima de Escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares”, não recebe apoio dos dados, isto é, não se verificam diferenças nas percepções do clima de escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares.

A análise efectuada para o grupo de Educação Física revela que a *hipótese 3* apenas recebe apoio dos dados no que se refere à percepção acerca dos alunos e à percepção da relação entre a escola e a comunidade, isto é, apenas estas duas dimensões do clima se encontram associadas à sua participação na vida da escola. Os professores de EF que participam mais na vida da escola, são os que têm uma opinião mais favorável acerca dos alunos e das relações que a escola estabelece com a comunidade.

No grupo dos professores das restantes disciplinas, a *hipótese 3* recebe apoio dos dados no que diz respeito às suas percepções acerca dos alunos, da relação entre

professores da escola e da relação entre a escola e a comunidade, ou seja, estas três dimensões do clima encontram-se associadas à sua participação na vida da escola. Assim, os professores das restantes disciplinas que têm uma opinião mais favorável relativamente às dimensões do clima (com excepção da percepção acerca do director), são aqueles que participam mais na vida da escola.

Estes resultados não são totalmente concordantes com os obtidos por Teixeira (1995), Bica (2000), Pereira (2000), Ferreira (2001) e Costa (2010), que apesar de analisarem diferentes aspectos, também analisaram a correlação entre a participação e o clima. Nestes estudos foi encontrada uma relação entre todas as dimensões do clima e o grau de participação dos professores, enquanto no nosso estudo esta relação não se verificou ao nível da percepção acerca do director (em ambos os grupos) e ao nível da percepção da relação entre professores da escola (grupo de EF), tal como já referimos.

No entanto, apesar de as correlações encontradas nestes casos não serem estatisticamente significativas, são positivas, pelo que não contrariam as conclusões de Teixeira (1995) e Costa (2010). Assim, uma explicação possível para estes resultados pode residir no tamanho das amostras com que efectuámos a análise correlacional. Dado que fizemos esta análise em separado para o grupo de EF e dos outros professores, as amostras são mais reduzidas (60 e 81, respectivamente) que as utilizadas para a mesma análise noutros estudos, como o de Costa (2010). No entanto, uma vez que as correlações das dimensões de clima «percepção do(a) director(a)» e «percepção da relação entre colegas» no grupo de EF e da dimensão «percepção do(a) director(a)» no grupo dos outros professores com a variável participação são positivas (embora não atinjam a significância estatística), podemos concluir que os nossos resultados não contrariam os estudos de Teixeira (1995), Bica (2000), Pereira (2000), Ferreira (2001) e Costa (2010).

Na investigação de Bica (2000) o clima escolar, na dimensão imagens que os professores têm das relações sociais, está associado positivamente à participação dos professores no Plano Anual de Actividades. Ao contrário da dimensão relativa às imagens que os professores têm das relações entre colegas, das quais não parece existir uma influência positiva na participação do Plano Anual de Actividades. De acordo com este autor é fundamental que o professor tenha uma noção dos mecanismos que determinam o clima de escola e a sua provável influência na *participação* dos docentes. Também se mostra relevante o conhecimento de outros condicionantes da influência

entre clima e *participação*, tais como a motivação, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades.

No que respeita particularmente à *Participação*, podemos referir que esta foi analisada a partir de uma escala que avalia o contributo e a participação dos professores em diferentes momentos da vida da escola: a colaboração com os órgãos de administração e gestão; a elaboração de projectos; a colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares; a criação de projectos inovadores para a escola; a participação em momentos informais de convívio; a organização/dinamização de eventos escolares e de momentos informais e a participação voluntária, como formando, em acções de formação.

Da análise dos dados recolhidos, concluímos que as actividades que registam maior participação por parte dos professores em geral são: a colaboração com os órgãos de administração e gestão; a colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares; a participação em momentos informais de convívio e a participação voluntária, como formando, em acções de formação.

Apenas a criação de projectos foi considerada como a actividade em que os professores de EF (45%) e os outros professores (46.9%) consideram ter uma participação mais baixa.

Assim, de acordo com os dados, concluímos que a participação dos professores nos diferentes momentos e tarefas da vida da escola é considerada pelos docentes de média ou elevada.

Apesar de analisarem diferentes aspectos, os dados da nossa investigação relativos à participação são coerentes com os dados obtidos nos estudos de: Teixeira (1995, p. 182), que concluiu que «os professores da amostra dizem-se muito implicados na vida da escola»; Pereira (2000) refere que os professores dizem estar implicados na escola, pois os seus respondentes consideraram terem níveis médios e elevados de participação; Ferreira (2001) concluiu que, mais de metade dos docentes consideram activa a sua participação na escola; e Costa (2010) que afirma que os seus inquiridos consideraram a sua participação, nos diferentes momentos da vida da escola, média ou elevada, tal como no nosso estudo. Também na investigação de Bica (2000), os

professores revelaram um grau de participação, no Plano Anual de Actividades, bastante elevado.

Tal como referimos anteriormente, ambos os grupos consideram que, em grande parte, a participação é elevada ao nível da colaboração com os órgãos de gestão e administração e da colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares. De igual modo, uma boa parte dos professores de cada grupo considera que a sua participação é média na colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.

Os professores de EF consideram-se mais participativos, comparativamente ao outro grupo de docentes, na elaboração de projectos (elevada), na participação em momentos informais de convívio (elevada), na organização/dinamização de eventos escolares e de momentos informais de convívio (elevada).

Por outro lado, os docentes das outras disciplinas consideraram-se, ligeiramente, mais participativos nas acções de formação e na colaboração com os órgãos de administração e gestão.

Comparativamente ao grupo de EF, os professores das outras áreas disciplinares consideram ter um grau ligeiramente superior de participação voluntária, como formandos, em acções de formação, pois 35.8% destes docentes consideram a sua participação média, 39.5% elevada e 18.5% muito elevada, enquanto que 33.3% dos professores de EF consideram a sua participação média, 33.3% elevada e 16.7% muito elevada.

A análise inferencial dos dados permitiu chegar às seguintes conclusões: os professores de Educação Física (grupo 1) revelam uma média ligeiramente superior no grau de participação na vida da escola, comparativamente com os professores das restantes áreas disciplinares (grupo 2). No entanto, a diferença não atinge o limiar da significância ($t=1.412$; $p>.05$), demonstrando assim que a *hipótese* 2, de que “Existem diferenças no grau de Participação na vida da escola entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares”, não recebe apoio dos dados.

Com o intuito de conhecer a perspectiva dos professores acerca da ***Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física*** e no que respeita particularmente ao **Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física**, através da análise dos dados, constatamos que uma grande parte dos professores de ambos os grupos tem uma percepção positiva.

De seguida, faremos uma discussão dos dados obtidos, confrontando, sempre que possível com os resultados de estudos anteriores.

Ambos os grupos estão de acordo com opinião de que a Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas: 88.3% dos professores de EF concordam totalmente com esta afirmação, assim como 82.7% dos professores dos outros grupos disciplinares também. Estes resultados revelam que os participantes consideram que esta disciplina tem o mesmo valor que as outras, o que, de certo modo, vai ao encontro da opinião de alguns autores (que a sobrevalorizam), na medida em que os nossos inquiridos não lhe atribuem um valor inferior às outras disciplinas. Para Bom (1986), a Educação Física é vista com um valor supremo e refere que a aula de Educação Física não pode ser considerada no mesmo plano da aula das outras disciplinas, pois esta é a única que implica (de modo a que o aluno atinja os seus objectivos) que os alunos se cansem nas aulas, que tomem banho e que tenham outros cuidados de higiene, que utilizem a área da escola sem normas rígidas de circulação e sem padrões de arregimentação das pessoas nos espaços. Na opinião de Nunes (1994, p. 357), «a nível escolar, a Educação Física assume uma posição de relevo, relativamente às outras disciplinas, pelas oportunidades de cooperação que dá aos alunos de obtenção de prestígio dentro dos grupos e de participação livre em acções conjuntas». Deste modo, a Educação Física deve estar sempre presente no *currículum* escolar, pois «impõe uma intencionalidade que se torna imprescindível na formação de crianças e jovens» (Santos, 1998, p. 4), sendo essencial para a educação geral, no sentido em que promove o desenvolvimento da personalidade dos alunos, através do desenvolvimento das actividades físicas, motoras, intelectuais, afectivas e morais, tendo sempre em vista a sua integração na sociedade (Gayz, 1993, citado por Santos, 1998).

Segundo a opinião geral dos docentes (76.7% EF; 88.9% Outros), os funcionários consideram que o professor de EF está ao mesmo nível que os outros professores. À semelhança do que se obteve no estudo de Moreira (2009), em que 62% dos professores consideraram, que a Educação Física e o seu professor começam a estar ao mesmo nível das outras disciplinas.

Os dados revelam que ainda se verifica uma depreciação da disciplina por parte dos professores das outras áreas disciplinares, pois uma grande parte (42%) do grupo dois considera que “quando necessário tempo lectivo para a realização de uma actividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que

de outra disciplina”. Apenas 18.3% dos professores de EF dizem concordar com esta estratégia.

No que se refere à percepção dos professores, relativamente à afirmação de que “os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física do que às outras disciplinas”, dentro de cada grupo os resultados diferem: discordam (28.3% EF; 33.3% Outros), não concordam nem discordam (20% EF; 35.8% Outros) e concordam (35% EF; 27.2% Outros) Estes resultados podem ser justificados pelo facto do estatuto que é atribuído a esta disciplina. Segundo Ramos (2002), a Educação Física continua sem ter a valorização e a consideração indispensáveis e um reconhecimento generalizado das suas potencialidades educativas (apesar de ter um lugar no *curriculum*), já que não se lhe reconhece alcance cultural, nem se dá valor aos conteúdos que ensina. As preocupações excessivas com o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e a preferência por abordagens teóricas, por outro, têm empurrado a Educação Física para um estatuto subalterno. Tal como refere Brás (1996b), esta imagem tradicional da disciplina influencia, de certo modo, o aluno, pois gera expectativas comportamentais que exprimem uma relação preconceituosa com a Educação Física, o que, inevitavelmente, vai influenciar o processo perceptivo do aluno. Esta situação de influência reflecte-se na selectividade perceptiva, o que afecta a componente motivacional.

Na questão que avalia se a Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar, os grupos têm opiniões diferentes: 11.7% dos professores de EF concordam totalmente, 35% concordam, 23.3% não concordam nem discordam e 18.3% discorda; já para o grupo dos outros professores, 27.2% concordam, 35.8 não concordam nem discordam e 33.3% discordam. Esta diversidade de respostas pode ser justificada pelo facto da disciplina não ser, por vezes, devidamente valorizada, apresentando um baixo reconhecimento social, sendo factores contributivos para esta situação, «o enorme facilitismo, o enorme laxismo, a convivência entre quem trabalha e quem não trabalha e entre quem dá aulas e empresta uma bola» (Pereira, 2005a, p. 5).

A maioria dos inquiridos de cada grupo (78.3% EF; 55.5% Outros) considera que não deve ser sempre a classificação de EF que deve ser alterada em situações de aprovação/transição. Estes resultados estão de acordo com o primeiro item, “a Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas”, pois a maioria dos participantes considerou a Educação Física equiparada às outras disciplinas.

Ambos os grupos (75% EF; 85.7% Outros) partilham da opinião que o director atribui ao professor de EF um estatuto idêntico aos outros, o que é positivo, pois num meio em que todos têm funções docentes, seria desprestigiante e desmotivante sentirem diferenciações por parte do seu superior. Relativamente aos professores de EF, Hendry (1975, citado por Nunes, 1994, p. 436) considera que «o dirigente escolar prevê que o professor de Educação Física seja um elemento do corpo docente que, além do trabalho lectivo normal, seja apto para exercer uma influência positiva na socialização dos alunos e na disciplina da escola, através da promoção de actividades *circum-escolares* e sociais».

A maioria dos participantes de cada grupo considera (70% EF; 60.5% Outros) que a imagem social do professor de Educação Física é muito positiva. Comparativamente, no estudo de Moreira (2009, p. 508), os resultados obtidos foram um pouco diferentes, pois «apenas 42,6% dos inquiridos consideraram que a imagem social do professor de Educação Física é muito positiva quando comparada com a imagem de outros profissionais» (p. 508). Porém, já o investigador Bento (1986) relacionava o estatuto social do professor de Educação Física com a avaliação do valor do desporto pela sociedade, segundo o qual o valor desta disciplina não parece ser plenamente reconhecido pela mesma. Na verdade, para este autor, tanto o profissional de Educação Física, como a própria actividade desportiva são «subestimados por um estrato relativamente grande de inteligência, apesar de o professor, por formação a tarefas, pertencer a esse estrato» (Bento, 1986, p. 4).

As opiniões entre grupos são díspares, relativamente à aula de Educação Física ser vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão: 35% dos docentes de EF estão de acordo e 28.3% não concordam nem discordam, enquanto 48.1% dos outros docentes responderam que discordam e 27.2% não concordam nem discordam. Os dados do grupo de EF vão ao encontro dos resultados da investigação de Costa e colaboradores (1994), que constataram que a Educação Física não é considerada como uma área de aprendizagem, mas sim de entretenimento e recreação, sendo que ensinar não será o papel principal do professor de Educação Física. No entanto o grupo 2 opõe-se a este parecer, o que pode indicar que os docentes das outras áreas disciplinares acham que a comunidade escolar tem uma opinião mais positiva acerca da Educação Física. Perante estes resultados, devemos continuar a trabalhar no sentido de desmistificar e desvalorizar a ideia de que a Educação Física tem apenas a função de

recreio e entretenimento, já que uma grande percentagem de professores de Educação Física ainda sente que esta é a sua imagem na comunidade escolar.

Relativamente aos pais dos alunos desvalorizarem os resultados obtidos na disciplina de Educação Física, as opiniões dos dois grupos são semelhantes, mas dividem-se entre as opções de resposta: discordam (30% EF; 34.6% Outros), não concordam nem discordam (31.7% EF; 33.3% Outros) e concordam (31.7% EF; 28.4% Outros). De certo modo, estes resultados vão ao encontro da opinião de Moreira (2009), pois segundo este autor ainda se verifica uma certa desvalorização da disciplina pelos pais dos alunos, sendo que estes ainda questionam a existência da disciplina no currículo e na avaliação, podendo a nota da disciplina baixar a média dos alunos.

Ambos os grupos (81.7% EF; 93.8% Outros), consideram que actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros. Estes resultados estão de acordo com a investigação de Moreira (2009), apesar destes se diferenciarem consoante o tipo de estudo que este autor realizou. No qualitativo, as opiniões dividem-se, pois uns têm a percepção que a comunidade reconhece pouco o seu trabalho, enquanto outros percebem que existe um reconhecimento do seu valor e uma maior consciencialização acerca da disciplina e do professor de Educação Física, especialmente por questões inerentes à saúde. Relativamente ao estudo quantitativo, os resultados reforçam o reconhecimento do seu estatuto, uma vez que 58.5% dos professores do estudo consideram que o professor de Educação Física, contemporaneamente, já possui um estatuto idêntico aos dos outros professores. Apesar destes dados já contrariarem, este investigador e Pereira (2005) referiram que devido à desmesurada importância atribuída à formação intelectual e à preferência pelas actividades teóricas, o professor de Educação Física tem sido arremessado para um estatuto de inferioridade.

Num passado próximo, o papel do professor de Educação Física, na organização escolar, «foi relegado para um lugar de interesse secundário, comparativamente à maioria dos outros professores, uma vez que a Educação Física não implica a avaliação dos alunos sob a forma de exames», tal como salienta Cunha (2008a, p. 81). Contudo, no nosso estudo, os dois grupos (58.3% EF; 71.6% Outros) foram unânimes ao considerar que a disciplina de Educação Física não se situa num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”. Tal facto pode ser justificado, segundo este autor, pelo motivo de hoje em dia assistirmos a uma mudança radical, pois a Educação Física faz parte do Projecto Educativo e Social e a sua valorização é agora reconhecida,

sendo considerada como necessária a avaliação em Educação Física para o acesso ao Ensino Superior.

Os nossos dois grupos de professores possuem opiniões diversas acerca da importância dada pela sociedade à disciplina de Educação Física: 56.6% dos professores de Educação Física considera que esta disciplina é subestimada pela sociedade, enquanto 33.3% dos outros professores discordam e 30.9% concordam. Estes resultados podem revelar que, na percepção dos professores em geral, a sociedade também já começa a valorizar a disciplina de Educação Física. Tal como refere Moreira (2009), a comunidade reconhece pouco o trabalho do professor de Educação Física, no entanto, fruto da crescente profissionalização que se tem constatado nos últimos anos, parece começar a haver uma valorização gradual do reconhecimento social. Porém, verificamos uma percentagem relativamente elevada de respostas dos professores (56.6% EF; 32.1% Outros) que consideram que a Educação Física é subestimada pela sociedade. De certo modo, estes resultados estão em consonância com uma das opiniões recolhidas por Pereira (2005, p. 5) no seu estudo, em que a disciplina não é, por vezes, devidamente valorizada, apresentando um baixo reconhecimento social, sendo factores contributivos para esta situação «o enorme facilitismo, o enorme laxismo, a convivência entre quem trabalha e quem não trabalha e entre quem dá aulas e empresta uma bola».

Tal como no estudo de Moreira (2009), em que 70.9% consideram que alguns professores, de outras disciplinas, os percebem como profissionais de entretenimento, também no nosso se verificou que a maioria (55%) dos professores de EF tem a mesma opinião, ao invés de 59.2% dos docentes das restantes disciplinas que discordam desta afirmação. A grande percentagem de respostas de discordância a esta afirmação, por parte do grupo dois, pode demonstrar que, por um lado estes acham que há uma opinião mais positiva acerca dos profissionais de Educação Física, mas por outro podem não estar a assumir na íntegra a verdadeira perspectiva sobre os colegas de Educação Física, por receio de denegrir, de certo modo, a sua própria imagem. Relativamente aos resultados do grupo de Educação Física, estes profissionais sentem que são desvalorizados pelos colegas das restantes disciplinas.

Foi também nossa pretensão testar em que medida “Existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu **Estatuto Socioprofissional** e a sua **Participação** na vida da Escola”. Os resultados da estatística inferencial revelaram que estas variáveis não demonstram correlações estatisticamente significativas entre si ($r=.215$), ou seja, a *hipótese 4* não recebe apoio dos dados.

Outra hipótese do nosso estudo foi “Existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu **Estatuto Socioprofissional** e a percepção do **Clima de Escola**”. Após a análise da estatística inferencial constatou-se que, a *hipótese 5* recebe apoio dos dados no que diz respeito à percepção acerca dos alunos, acerca do(a) director(a) e da relação entre a escola e a comunidade, ou seja, apenas estas dimensões do clima se encontram associadas ao estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física. Os professores que têm uma opinião mais favorável relativamente às dimensões do clima (com exceção da percepção da relação entre professores), são aqueles que percebem de forma mais positiva o seu estatuto socioprofissional.

Também a *hipótese 6*, “Existe uma relação entre o **tempo de serviço** dos Professores de Educação Física e a percepção que têm do seu **Estatuto Socioprofissional**”, não recebe apoio dos dados, pois estas duas variáveis não demonstram correlações estatisticamente significativas entre si ($r=.005$).

A análise inferencial dos dados permitiu-nos chegar à conclusão de que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois **grupos** no que se refere ao **estatuto socioprofissional** dos professores de EF ($t=-.306$; $p>.05$), o que demonstram que a *hipótese sete*, de que “Existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares”, não recebe apoio dos dados.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos dois **grupos de ciclo de ensino** de Educação Física, no que se refere à percepção que têm do **estatuto socioprofissional** dos professores desta área disciplinar ($t=-.151$; $p=.881$), o que significa que a *hipótese 8*, “Existem diferenças na percepção do Estatuto Socioprofissional entre os professores de Educação Física que leccionam no 2º ciclo e os que leccionam no 3º ciclo e ensino secundário”, não recebe apoio dos dados.

No que respeita particularmente às **representações da Educação Física e do seu profissional**, na nossa investigação recorreremos a nove itens, que analisámos isoladamente.

Para ambos os grupos (58.4% EF; 61.8% Outros) não é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física. Com efeito, a estatística inferencial revela que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($t=-1.147$; $p>.05$). Estes resultados não estão de acordo com a linha de pensamento de Mendes

(1995), que afirma que as aulas de Educação Física apresentam-se, no contexto escolar, como um dos locais mais propiciadores de problemas de indisciplina, por terem um típico envolvimento menos estruturado e mais aberto, ao contrário de quase todas as outras disciplinas, o que lhe confere segundo Ramos (2002: 170), de forma inequívoca, uma especificidade em relação às outras disciplinas escolares.

São vários os estudos (Bergé, 1992, citado por Leal 1993; Costa, 1996; Duarte, 1992, citado por Ramos, 2002; Gonçalves, 1994; Leal, 1993; Mendes, 1995; Pereira et al., 1988), sobretudo em níveis de escolaridade mais baixos, que sugerem que os alunos, em geral, gostam e estão mais motivados para a disciplina de Educação Física. Também no nosso estudo, a maioria dos professores dos dois grupos (76.6% EF; 65.5% Outros) considera que os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física, do que para as restantes disciplinas. Os grupos revelaram diferenças estatisticamente significativas entre si ($t=2.345$; $p<.05$) neste item. De salientar, que a motivação dos alunos representa, independentemente das aprendizagens objectivadas, uma das variáveis fulcrais para o seu sucesso.

As respostas entre grupos acerca da necessidade de haver uma planificação diária para leccionar a disciplina de Educação Física são semelhantes (80% EF; 77.8% Outros). Ao nível da estatística inferencial não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($t=-1.525$; $p>.05$). Estes resultados demonstram, mais uma vez, que os nossos inquiridos não desvalorizam a Educação Física, comparativamente às outras disciplinas.

Ramos (2002) refere que por vezes, a opinião de muitos é que em Educação Física a pressão psíquica é menor, em virtude da expressão essencialmente prática dos conteúdos e da carga lúdica dos mesmos. Também no nosso estudo, constatamos que 38.3% dos professores das outras áreas disciplinares manifestam que os docentes de EF, comparativamente com os das outras disciplinas, sofrem menor pressão psicológica, havendo apenas 34.6% participantes que discordam do referido. Já para os professores de EF, 73.3% não consideram que sofrem menor pressão psicológica do que os restantes colegas, o que revela que as opiniões entre grupos diferem, levando a que existam diferenças estatisticamente significativas na percepção do professor de EF em função dos dois grupos em estudo ($t=-5.473$; $p<.01$). No entanto, Ramos (2002, p. 6) salienta ainda que, não nos podemos esquecer que, «as condições de trabalho dos profissionais de Educação Física são, em muitos casos, precárias, dado que desenvolvem o seu trabalho ao ar livre e em condições adversas e/ou recintos fechados com condições

acústicas deficientes, em espaços que se tornam reduzidos pela superlotação e necessidade de utilização por outros professores/turmas».

É nítido que os docentes das outras áreas disciplinares não consideram (75.3%) que os docentes de Educação Física vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola, porém uma parte significativa dos professores de EF (45%) respondeu que não discorda nem concorda e 35% discordam com a afirmação. Também se verificam diferenças estatisticamente significativas ($t=4.315$; $p<.01$), entre os grupos em estudo. De acordo com Sousa (1993), os professores de Educação Física encontram-se, no seu dia-a-dia profissional, perante situações idênticas em certos aspectos às dos professores de outras disciplinas; conseqüentemente, estarão sujeitos ao stress e ao esgotamento como quaisquer outros docentes.

Segundo Ramos (2002, p. 436), «a aceitação pelos alunos da autoridade do professor é um factor que se situa, de uma forma vincada, no paradigma das preocupações e percepções do professor, na medida em que tem a ver como os seus sentimentos, a sua personalidade e a sua formação». No nosso estudo, a maioria dos professores de ambos os grupos (85% EF; 85.1% Outros) considera que os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física, tal como a dos professores das restantes disciplinas. No entanto, através da estatística inferencial verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($t=-2.418$; $p<.05$) entre grupos, relativamente a este item. No estudo de Ramos (2002), verificou-se que a satisfação e bem-estar profissional dos professores de Educação Física do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra advém, fundamentalmente, do relacionamento interpessoal com os alunos, logo da aceitação da autoridade deste profissional pelos alunos. Reportando-nos a Cooper (1982), é de se salientar que a autoridade do professor deve impor-se de uma forma natural, pois o professor é um agente social, que é pago pela sociedade para ajudar no desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos seus membros que frequentam a escola, mas o professor também deve ser um controlador do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nos dias de hoje, estamos perante uma realidade em que a ideia do professor como uma encarnação da autoridade se dissolve, havendo muitas dúvidas sobre a autoridade do professor.

Desde logo, no passado, os professores de Educação Física foram caracterizados como pessoas geralmente estáveis e extrovertidos e, enquanto grupo profissional, pouco ansiosos (Andrews, 1993). Nunes (1994) refere que estes profissionais, para além de sociáveis e entusiastas, são docentes com um elevado poder de iniciativa e capacidade

organizativa. Também para Gray (1970, citado por Nunes, 1994), a imagem pública deste professor é a de uma pessoa de acção. Estas características, de um certo modo, estão a ser reconhecidas pelos professores que participaram no nosso estudo, uma vez que ambos os grupos consideram (93.4% EF; 72.8% Outros) que o grupo de EF, geralmente, é dinâmico na escola. Porém, verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($t=6.133$; $p<.01$), entre os dois grupos, relativamente a considerarem o grupo de EF ser mais dinâmico na escola.

Segundo o estudo de Teodoro (1994), os professores dos restantes grupos disciplinares consideram que o professor de Educação Física terá uma tarefa bem mais facilitada que a sua, devido a não terem a obrigatoriedade de aplicar fichas ou testes escritos, revelando o desconhecimento do facto de se tratar da única disciplina cuja avaliação é algo efémera, logo mais difícil, pois não existem produtos permanentes. No nosso estudo, a opinião dos professores de Educação Física foi totalmente (100%) contra e 55.6% dos restantes professores também responderam que discordam que os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre. Estes resultados podem revelar que algumas imagens menos positivas e favoráveis, acerca dos professores de Educação Física já começam a mudar. Contudo, nesta variável verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($t=-8.981$; $p<.01$) entre grupos, ou seja, a totalidade dos professores de Educação Física discorda da opinião que têm pouco trabalho e mais tempo, assim como aproximadamente metade dos outros professores.

Tal como já referimos anteriormente, de acordo com Nunes (1994), os professores de Educação Física são caracterizados como pessoas sociáveis e entusiastas, com elevado poder de iniciativa e de capacidade organizativa e, logicamente, grandes apreciadores das actividades físicas. Segundo este autor, tendo em conta a limitada aceitação social a que são sujeitos, estes docentes demonstram uma grande atitude competitiva e buscam alcançar o prestígio. A maioria (56.7%) dos professores de EF estão em consonância com esta opinião, pois consideram que os professores de EF, geralmente, são pessoas mais sociáveis, do que os restantes professores, enquanto que 55.6% dos docentes das restantes disciplinas não concorda nem discorda e 28.4% discordam desta afirmação. O *Teste t de Student* revelou ainda que existem diferenças estatisticamente significativas ($t=6.309$; $p<.01$) entre o grupo EF e o grupo dos outros professores, relativamente a esta variável. Estas diferenças de opinião, entre grupos, podem ser justificada pelo facto do papel do professor de Educação Física e as suas

atitudes serem, em grande parte, o reflexo das expectativas das pessoas com quem eles se relacionam, no seio da sociedade, nomeadamente, no meio escolar.

Resumindo, a *hipótese 9* - “Existem diferenças entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares nas representações que têm das aulas de Educação Física e do seu profissional” - não recebe apoio dos dados relativamente aos seguintes itens: “numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina” e “para leccionar a disciplina de Educação Física é desnecessária planificação diária”.

Os dados relativos aos outros itens apoiam a *hipótese 9* - “Existem diferenças entre os professores de Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares nas representações que têm das aulas de Educação Física e do seu profissional”. Estas diferenças de opinião são ao nível das percepções sobre: a motivação dos alunos para esta disciplina; os professores de Educação Física sofrerem menor pressão psicológica; os professores de Educação Física viverem situações de maior stress; uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de Educação Física; o grupo de Educação Física ser dinâmico; os professores de Educação Física terem pouco trabalho e mais tempo livre; e os professores de Educação Física serem mais sociáveis.

Em síntese, os professores de Educação Física revelam discordar mais das afirmações que acentuam as diferenças em termos de trabalho, do stress, da autoridade e da pressão psicológica. Porém, apresentam maior concordância nas afirmações que os distinguem como professores mais sociáveis, dinâmicos e que motivam os seus alunos para as suas aulas.



Conclusões

CONCLUSÕES

Estando prestes a terminar o nosso trabalho de investigação, cumpre-nos referir que foram os conceitos de participação, de clima de escola e de identidade socioprofissional dos professores de Educação Física que suscitaram em nós o interesse que conduziu à consecução do mesmo. Assim, esta investigação tem por propósito compreender, numa perspectiva comparativa, como é que os professores de Educação Física e os professores das outras áreas disciplinares percebem o clima de escola e o seu grau de participação na mesma. Pretende-se, ainda, e também numa perspectiva comparativa, conhecer as percepções que os dois grupos de professores têm acerca da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física.

A partir das abordagens conceptuais feitas na parte I, relativamente à noção de escola como organização (tendo em consideração que esta se relaciona com todo o meio onde está inserida e que a rodeia, promovendo assim a participação de todos os elementos da comunidade educativa) e em torno dos constructos de clima de escola (que faz parte do desenvolvimento organizacional da instituição e interfere com as interacções escolares) e identidade profissional docente (no sentido de contextualizar a identidade da disciplina de Educação Física e do seu profissional e qual o estatuto deste na sociedade actual), seguiu-se a parte empírica correspondente ao nosso trabalho de investigação.

A presente investigação seguiu uma metodologia não experimental, do tipo quantitativo, exploratório e descritivo. Este trabalho teve como objecto de estudo as opiniões dos professores de Educação Física e dos restantes professores do 2º ou 3º ciclo e ensino secundário dos estabelecimentos de ensino de dois concelhos da região centro. Sendo um estudo exploratório, não permite inferir acerca de relações de causalidade entre as variáveis, mas apenas da forma como se relacionam. Embora os resultados e conclusões não se possam generalizar, representam mais um contributo para o estudo e entendimento do clima de escola, da participação dos professores e da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física, que posteriormente poderão vir a ser inspiradores da realização de outros estudos.

Assim, a abrangência de um trabalho com estas características, de contornos multidimensionais, encaminha-nos para um conjunto de conclusões que podem ser alvo de novas reflexões e pesquisas. Nesta fase do trabalho, há possibilidade de se darem

mais alguns passos no sentido de um melhor entendimento das questões relacionadas com as questões estudadas.

Deste estudo surgiram as seguintes conclusões:

(1) No que respeita particularmente ao *Clima de Escola*, partimos de diferentes dimensões para analisar a percepção dos professores relativamente ao mesmo. Deste modo, abordámos a percepção dos professores relativamente aos Alunos, ao(a) Director(a), à relação entre os Professores da Escola e à relação entre a Escola e a Comunidade. De acordo com Teixeira (1995, p. 166), «não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima de escola, tal como ele é percebido pelos professores».

Através da análise descritiva, verificamos que as opiniões dos professores de EF e dos professores das outras áreas são muito semelhantes em todas as dimensões do clima.

No que diz respeito à **percepção dos professores relativamente aos alunos**, a maioria dos professores de ambos os grupos parece ter uma opinião positiva, pois consideram os alunos interessados, respeitadores e disciplinados, assumindo uma relação de apoio com estes.

A **percepção que os professores têm do(a) director(a)** parece ser positiva, pois na generalidade, os professores dos dois grupos sentem-se apoiados e vêem o seu trabalho valorizado e reconhecido.

Quanto à **relação entre os professores da escola**, podemos considerar as opiniões de ambos os grupos positivas, pois parece haver um bom entendimento e uma boa relação de colaboração entre eles. No entanto, verificamos uma divisão de opiniões nos dois grupos, nos itens relativos à partilha de momentos de lazer e ao ambiente entre professores da escola ser de abertura e confiança, apresentando estes itens percentagens mais baixas de opiniões positivas. Estes resultados podem estar associados à mobilidade característica da profissão docente em Portugal, pois segundo Seco (2000) esta exagerada mobilidade geográfica dos professores dificulta a formação de laços aprofundados com os colegas e reduz-lhe o tempo livre disponível.

No que concerne à **relação entre a escola e a comunidade**, podemos concluir que esta relação é muito positiva na opinião dos professores de ambos os grupos. Os resultados evidenciam, plenamente, que esta relação é vista pela grande maioria dos professores como positiva, tanto ao nível da abertura e promoção de iniciativas para a

comunidade, quer ao nível da cooperação com a comunidade, pois os professores consideram que esta relação acontece de forma adequada às características da população que serve.

Porém, constatamos algumas diferenças de opinião nos dois grupos. Os professores das outras disciplinas têm uma opinião mais positiva quanto ao facto da escola promover um ensino adequado às características da população que serve. Já os professores de Educação Física são mais concordantes acerca da existência de relações de cooperação da escola com os pais.

Perante os resultados apresentados no capítulo anterior, podemos concluir que, tanto os professores de Educação Física, como os professores das outras disciplinas têm opiniões semelhantes e uma percepção positiva sobre o clima na sua escola, pois consideram existir um bom clima relacional entre os professores da escola e entre esta e a comunidade, e possuem uma percepção favorável acerca dos alunos e do(a) director(a).

Por outro lado, apesar de termos verificado percepções positivas nas várias dimensões do clima de escola, achamos ser pertinente investir em alguns aspectos da relação entre os professores da escola, no que se refere à partilha de momentos de lazer e convívio entre si. Assim, promover a integração dos novos professores da escola, através de actividades que possibilitem o convívio entre os docentes (como por exemplo, festa de recepção aos novos docentes da escola, almoços/jantares convívio, viagens entre professores, entre outras), poderá ser um pormenor que facilite o envolvimento e o bom relacionamento entre estes profissionais.

Neste sentido, os resultados dos estudos sobre o clima escolar podem constituir um contributo relevante para a qualidade do ensino, pois as conclusões produzidas nesta área poderão suscitar a reflexão e abrir novos horizontes conducentes ao sucesso educativo e ao bem-estar profissional de quem trabalha na organização escolar.

(2) Relativamente à **Participação**, podemos referir que esta foi analisada a partir de uma escala que avalia o contributo e a participação dos professores em diferentes momentos da vida da escola: a colaboração com os órgãos de administração e gestão; a elaboração de projectos; a colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares; a criação de projectos inovadores para a escola; a participação em momentos informais de convívio; a organização/dinamização de eventos escolares e de

momentos informais e a participação voluntária, como formando, em acções de formação.

De acordo com a linha de pensamento de Alves-Pinto (1995), toda a pessoa que pertence a uma organização, a todo o momento, está a participar na vida desta, partindo do princípio que qualquer comportamento implica acção. Assim sendo, a escola não é excepção, e na actualidade, o docente é frequentemente induzido a assumir uma quantidade muito diversificada de funções, que o induzem a participar em diferentes actividades (Correia, 1996).

Da análise dos dados recolhidos, verifica-se que as actividades em que os professores de ambos os grupos consideram ter uma maior participação são: a colaboração com os órgãos de administração e gestão; a colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares; a participação em momentos informais de convívio e a participação voluntária, como formando, em acções de formação. Apenas a criação de projectos foi considerada como a actividade em que os professores de Educação Física e os outros professores consideram ter uma participação mais baixa.

Apesar dos professores de Educação Física considerarem que têm, ligeiramente, maior grau de participação na vida da escola, comparativamente com os professores das restantes áreas disciplinares, com efeito, os dados não sugerem diferenças na percepção dos professores dos dois grupos acerca da sua participação na escola.

No entanto, apesar de não registarmos diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, a análise descritiva realizada permite salientar alguns aspectos, nomeadamente: os professores de Educação Física revelam-se mais participativos na elaboração de projectos, na participação em momentos informais de convívio, na organização e dinamização de eventos escolares, e na organização e dinamização de momentos informais de convívio; por outro lado, os docentes das outras disciplinas apresentam uma maior participação nas acções de formação e na colaboração com os órgãos de administração.

Assim, de acordo com os dados, concluímos que a participação dos professores, de ambos os grupos, nos diferentes momentos e tarefas da vida da escola é considerada pelos docentes em geral média e elevada, sendo que os nossos resultados vão ao encontro dos estudos de Pereira (2000) e Costa (2010). Tal como Santos Guerra (2002, p. 99) afirma, «participar na escola é saber que sentido tem o que estamos a fazer e comprometer-se de forma colegial para melhorar a nossa intervenção».

Concluímos também que, quanto mais positiva é a percepção dos professores de Educação Física (acerca dos alunos e das relações entre a escola e a comunidade) e dos professores das restantes disciplinas (acerca dos alunos, da relação entre professores da escola e da relação entre a escola e a comunidade), mais elevado é o seu grau de participação.

Neste sentido, Bica (2000) considera que é fundamental que o professor tenha uma noção dos mecanismos que determinam o clima de escola e a sua provável influência na *participação* dos docentes.

(3) Com o intuito de conhecer a perspectiva dos professores acerca da ***Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física***, recorreremos à análise de uma escala que avalia o Estatuto Socioprofissional do professor de Educação Física e a um conjunto de afirmações que descrevem a representação destes profissionais sobre a disciplina de Educação Física e do seu profissional.

No que respeita particularmente ao **Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física**, através da análise dos dados, constatamos que a percepção dos professores relativamente a esta temática é satisfatória, pois no geral, uma boa parte dos professores de ambos os grupos apresentam uma percepção positiva.

De acordo com os dados obtidos, não há diferenças entre grupos, relativamente à percepção do *estatuto socioprofissional* dos professores de Educação Física, isto é ambos possuem opiniões muito semelhantes.

Foram vários os itens em que as representações da disciplina de Educação Física e do professor da mesma nos dois grupos foram semelhantes: a Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas; os funcionários consideram que o professor de Educação Física está ao mesmo nível que os outros professores; os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física do que às outras disciplinas; não deve ser sempre a classificação de Educação Física que deve ser alterada em situações de aprovação/transição; o director atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico aos outros; a imagem social do professor de Educação Física é muito positiva; os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física; actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros; a disciplina de Educação Física não se situa num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.

Porém, as opiniões dos dois grupos divergiram em algumas afirmações. Ao invés dos professores de Educação Física, os professores das restantes áreas disciplinares são mais concordantes ao considerarem que é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina. Por outro lado, estes professores têm percepções mais positivas que os professores de Educação Física, no que se refere à comunidade escolar não considerar a aula de Educação Física como um momento de recreação e diversão e não perceberem o professor de Educação Física como um profissional de entretenimento.

No que se refere aos alunos atribuírem igual importância à disciplina de Educação Física, a esta disciplina ser pouco reconhecida pela comunidade escolar e ser subestimada pela sociedade, as opiniões dos professores de ambos os grupos estão dispersas pelas várias opções.

De acordo com os dados obtidos, verificamos que não existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu *estatuto socioprofissional* e da sua *participação* na vida da escola.

Porém, os dados revelam que existe uma relação entre a percepção que os professores de Educação Física têm do seu *estatuto socioprofissional* e a percepção do *clima de escola*, no que diz respeito à percepção acerca dos alunos, acerca do(a) director(a) e da relação entre a escola e a comunidade, ou seja, apenas estas dimensões do clima se encontram associadas à percepção do estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física. Concluindo, os professores de educação física que têm uma opinião mais positiva relativamente às dimensões do clima (com excepção da percepção da relação entre professores), são aqueles que apresentam uma opinião mais positiva acerca do estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física.

Os dados obtidos revelaram ainda que não existe uma relação entre o *tempo de serviço* dos Professores de Educação Física e a percepção que estes têm do seu *estatuto socioprofissional*.

Não foram encontradas diferenças de opinião entre os *dois ciclos de ensino* (2º ciclo e 3º ciclo/secundário) de Educação Física, no que se refere à percepção do *estatuto socioprofissional* dos professores desta área disciplinar.

(4) No que respeita particularmente às **Representações da Educação Física e do seu profissional**, na nossa investigação recorreremos a nove itens. Estes foram analisados isoladamente, de modo a verificar se existem diferenças entre os professores de

Educação Física e os colegas das restantes áreas disciplinares nas representações que têm das aulas de Educação Física e do seu profissional, nomeadamente no que se refere a aspectos do funcionamento da disciplina e do trabalho desempenhado pelo professor de Educação Física.

Os resultados apresentados no capítulo anterior permitem-nos concluir que não se verificam diferenças de opinião entre grupos quando se afirma que é mais fácil haver indisciplina numa aula de Educação Física e que para leccionar a disciplina de Educação Física é desnecessária planificação diária, pois a maioria dos professores de ambos os grupos discordam das afirmações.

Os dados das restantes variáveis revelam que existem diferenças de opinião entre grupos, sendo estas ao nível das percepções sobre: a motivação dos alunos para esta disciplina; os professores de Educação Física sofrerem menor pressão psicológica; os professores de Educação Física viverem situações de maior stress; uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de Educação Física; o grupo de Educação Física ser dinâmico; os professores de Educação Física terem pouco trabalho e mais tempo livre; e os professores de Educação Física serem mais sociáveis.

Em suma, ao nível das Representações da disciplina de Educação Física e do seu profissional, verificam-se diferenças de opiniões entre grupos, sendo que os professores de Educação Física tendem a não diferenciar a sua auto-imagem da dos outros colegas e disciplinas. Porém, quando nos referimos ao facto de os professores de Educação Física serem mais sociáveis, mais dinâmicos e os alunos estarem mais motivados para a sua disciplina, estes profissionais já aceitam que existem diferenças relativamente às outras disciplinas e aos colegas das restantes áreas disciplinares. Concluindo, quando se trata de características positivas os professores de Educação Física aceitam que os distingam e que existem diferenças, mas quando nos referimos ao stress, ao trabalho ou à pressão psicológica já não consideram que há diferenças.

A percepção dos professores das outras disciplinas é no sentido de não diferenciarem a disciplina de Educação Física das restantes áreas disciplinares e de considerarem que o seu profissional não possui uma imagem diferenciada da dos outros colegas, isto é, não sofrem menor pressão psicológica, não vivem situações de maior stress, não têm menor aceitação de autoridade, também tem trabalho de escola e não são professores mais sociáveis que os outros colegas.

Perante os dados obtidos na nossa investigação e de acordo com a linha de pensamento de Moreira (2009), consideramos também que,

É necessário que os professores de Educação Física assumam o controlo da profissão, reorientem a disciplina, analisem os contextos em que decorre a sua actividade e identifiquem as causas e consequências da sua insatisfação profissional. É urgente que os professores de Educação Física adquiram novos comportamentos e novos saberes, no sentido de se proceder à reestruturação da profissão, contrariando algumas opiniões de minoridade do estatuto da profissão do professor de Educação Física. Neste sentido é, também, necessário que exista uma Educação Física com profissionais responsáveis, solidários, unidos, fiéis a uma matriz identitária e satisfeitos com as actividades intrínsecas relacionadas com a natureza do trabalho docente. (p. 599)

Tal como podemos constatar no nosso estudo, no que se refere à identidade socioprofissional dos professores de Educação Física, ainda permanecem algumas das representações desta disciplina e do seu profissional, assim como do estatuto socioprofissional do professor de Educação Física, que encontramos na literatura e que diferenciam esta disciplina das outras.

Neste sentido, é necessário que o grupo de Educação Física continue a trabalhar no sentido de tornar a disciplina de Educação Física mais reconhecida, quer entre colegas, alunos, pais, funcionários e até mesmo na sociedade. Para que esta disciplina seja tão valorizada como as restantes áreas disciplinares, é fulcral que todos nós tenhamos a percepção que a Educação Física, apesar de ter algumas características específicas (tais como, um espaço de aula próprio, condições físicas e materiais particulares, objectividade da disciplina específica, conteúdos e abordagens próprias, entre outras), é tão importante para a formação das crianças e jovens como qualquer outra disciplina, pois também lhes transmite valores essenciais para o seu crescimento integral enquanto cidadãos.

Assim, perante os dados do nosso estudo, deve-se continuar a promover e reconhecer que a disciplina de Educação Física em termos de trabalho, esforço e exigência aos seus profissionais, não difere das outras disciplinas. Deste modo, não menosprezando todos os outros elementos da comunidade escolar, os pais dos alunos são um público essencial para a transmissão da valorização da disciplina, sendo pertinente informá-los e alertá-los sobre a valiosa importância desta disciplina na formação harmoniosa e equilibrada do seu educando.

Na fase derradeira é tempo de fazer o balanço e reflectirmos sobre os ganhos obtidos com o mesmo. Assim, no desenvolvimento da nossa investigação, foram emergindo alguns obstáculos que tivemos que colmatar, de modo a atingirmos os nossos objectivos, sem colocar em causa o rigor da realização do nosso trabalho.

Os obstáculos ao nosso estudo prenderam-se com os seguintes aspectos: a morosidade na recolha dos questionários, tendo em consideração as diversas etapas (a construção de um questionário e a adaptação de outro instrumento; os contactos com várias escolas; os pedidos de autorização às entidades competentes; a distribuição e a recolha dos mesmos instrumentos); e a condicionante temporal.

Cientes que o nosso trabalho possui limitações, tal como qualquer investigação, devemos interpretar os resultados obtidos de forma prudente. Estas limitações, de natureza diversa, prendem-se com:

- a natureza não experimental, pois esta investigação é de carácter exploratório e descritivo, o que não permite retirar conclusões acerca de possíveis relações de causalidade entre as variáveis consideradas;

- a restrição da amostra apenas a uma dada região (escolas de dois concelhos), o que não permite a generalização das conclusões para o resto do país, ou seja, a outros contextos e realidades;

- o estudo baseou-se apenas na percepção dos professores, de Educação Física e nos professores das restantes disciplinas, não considerando outros actores escolares como o pessoal não docente, os alunos, os pais e encarregados de educação e a autarquia;

- uma abordagem transversal do clima de escola, da participação dos professores e da identidade socioprofissional dos professores de Educação Física, que apesar da sua fácil e rápida aplicação, não permite a análise de relações de desenvolvimento.

Tendo em consideração que o nosso estudo tratou de uma problemática complexa, interligada por múltiplas variáveis, não nos foi possível dar resposta a todas as questões formuladas e baseando-nos nas limitações atrás referidas deixamos aqui algumas sugestões para investigações e pesquisas futuras:

- 1) Alargar o campo de estudo, a uma extensão a nível nacional, tendo em conta os mesmos objectivos e hipóteses da presente investigação, de modo a permitir verificar

se é possível a generalização das conclusões a um universo mais alargado de professores;

2) Aperfeiçoamento das escalas do clima de escola e da participação (*Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores*), bem como a escala da identidade socioprofissional (*Questionário de Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física*), mediante a realização de novos estudos, com outras amostras;

3) Utilização de uma metodologia qualitativa, que responda às mesmas questões deste estudo, com o intuito de aprofundar a compreensão da realidade a partir da perspectiva dos vários actores escolares;

4) Obter percepções sobre o tema em estudo, não só dos professores, mas também de outros actores educativos, tais como, do pessoal não docente, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e da autarquia.

Apesar de terminado, este estudo não está, de certo, encerrado. Deste modo, sugerimos que, futuramente, o estudo seja assumido com um carácter instrumental, profícuo para quem o usar e que seja utilizado como elemento de consulta, crítica e fonte de inspiração de outras investigações. Consideramos ainda que o tema tratado poderá ser um «veículo» enriquecedor e um contributo valioso para a compreensão das temáticas que estudámos.



Referências

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- AFONSO, N. (1993). A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das escolas. *Inovação*, 6, pp. 131-155.
- ALMEIDA, L. (2004). Prefácio. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Org.). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- ALVES, F. (1994). A (in)satisfação docente. Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, n.º 1, pp.29-60.
- ALVES, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte* (2ª edição). Porto: ASA Editores II, S.A.
- ALVES PINTO, C. (1995). *Sociologia da escola*. 1ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- ALVES PINTO, C. (2001). *Sociologia da escola*. 3ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- AMADO, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA.
- ANDREWS, J. (1993). O *Stress* nos Professores de Educação Física dos Nossos Dias. *Boletim SPEF*, n.º 7/ 8, pp. 13-25.
- AREDE, M. (2008). *Percepção do Clima das escolas e Satisfação Profissional dos Professores*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

B

- BARROSO, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização escolar*. Capítulo VI, p. 145-171. Porto: Edições ASA.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 1.^a Edição. Lisboa: Gradiva.
- BENTO, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, J. (1986). Acerca do papel do professor de Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. III, n.º 13, pp. 3-6.
- BENTO, J. (1991). As funções da Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. VIII, n.º 45, pp. 101-107.
- BENTO, J. (1992). A Educação Física: A reestruturação de uma identidade. *Revista Horizonte*, Vol. VIII, n.º 48, pp. 217-222.
- BICA, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación Y Profesorado. Análisis de Esta Problemática en la Enseñanza Secundaria em Portugal*. Trabalho de Investigação realizado sob a direcção do professor Doctor José González Monteagudo. Departamento de Teoria e História da Educação e pedagogia Social da Universidade de Sevilha. Sevilha: Universidade de Sevilha.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- BOM, L. (1986). *Análise dos programas centrais de Educação Física e dos documentos de organização curricular de Educação Física das escolas do Algarve e de Almada/Seixal em 1984-1985*. Prova de Capacidade Científica. Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa.

- BRÁS, J. (1996). Metamorfose na formação de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 14, pp. 47-54.
- BRÁS, J., & MONTEIRO, J. (1998). Dossier: A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XV, n.º 86, pp. XII.
- BRÁS, J., & BOM, L. (2001). Problemas de identidade académica e profissional da Educação Física na vertigem pós-moderna. *Revista Horizonte*, Vol. XVII, n.º 98, pp. 22-29.
- BRUNET, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencia*. México: Trillas.
- BRUNET, L. (1999). Clima de trabalho e eficácia na escola. In Nóvoa, A. (Coord.). *As Organizações escolares em Análise*. 3ª Edição, pp. 121-140. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

C

- CABRAL, J. (1973). Síntese das principais correntes da evolução da Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1910 e 1940. *Boletim INEF.*, n.º 1, 2.ª série, Vol. 2, pp. 38-42.
- CANÁRIO, R. (2007). Conferência: Escola/Família/Comunidade para uma sociedade educativa. In, *Família e Comunidade. Organização Conselho Nacional de Educação*. Seminários e colóquios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 115-140.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- CARREIRO DA COSTA, F., JANUÁRIO, C., DINIS, A., BOM, L., JACINTO, J., & ONOFRE, M. (1988). Caracterização da Educação Física como projecto educativo. *Revista Horizonte*, Vol. V, n.º 25, pp. 13-17.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., & DINIZ, J. A. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 4, pp. 11-30.

- CARREIRO DA COSTA, F., PESTANA, C., CARVALHO, L., & DINIS, J. (1994). Expectativas de exercício profissional em estudantes de Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 9, pp. 5-14.
- CARREIRO DA COSTA, F. (2002). Formação de Professores: perfil e competências do professor de Educação Física. *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e Desporto. E Agora?* Coleção Prata da Casa.
- CARVALHO, L. (1991). Estudar a Organização Escolar. Uma entrada pelo clima de escola. *Motricidade Humana*, Vol. 7, n.º 1/ 2, pp. 83-100.
- CARVALHO, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, L. (1996). O estudo da socialização dos professores de Educação Física: uma revisão e um convite. *Boletim SPEF*, n.º 13, pp. 11-37.
- CARVALHO, L. (2002). Sobre o status da disciplina de Educação Física na década de Sessenta: fragmentos de um estudo histórico-organizacional. *Boletim SPEF*, n.º 21/ 22, pp. 55-85.
- CASTRO, A., FIDALGO, S., PINTO, J., CAETANO, C., & FERREIRA, V. (2003). A visão da Educação Física e dos seus professores na Escola Secundária de Caneças. *Pedagogia do Desporto*, n.º 7, pp. 103-110.
- CAVACO, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- COELHO, O. (1987). Pedagogia desportiva: o que o treinador não pode esquecer. *Revista Horizonte*, n.º 17, pp. I-XII.
- COOPER, J. (1982). *Classroom teaching skills*. Toronto: Heath and Company.
- CORREIA, V. (1996). *Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física: O “STRESS” Profissional*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Técnica de Lisboa. Lisboa: FMH-UTL.
- CORREIA, L. (2007). *Estruturação de programas educativos para alunos com necessidades educativas especiais permanentes*. Braga: Universidade do Minho.

Retirado a 16 de Janeiro de 2009, em http://agmarrazes.ccems.pt/seae/Miranda_Correia_estruturacao_programas_educativos.pdf

- CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrotamento.
- COSTA, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade didáctica*. Lisboa: Edições FMH, UTL.
- COSTA, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J. e colaboradores (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, F., PESTANA, C., CARVALHO, L., & DINIS, J. (1994). Expectativas do Exército Profissional em Estudantes de Educação Física. *Boletim SPEF*, 9, 5-14.
- COSTA, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, A. (2010). *Clima de Escola e Participação Docente – a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE-UC.
- CRESPO, J. (1977). História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do I.N.E.F. *Ludens*, 1 (2), 45-52.
- CRESPO, J. (1991). *A Educação Física em Portugal*. A génese da formação de professores. *Boletim SPEF*, n.º 1 (2.ª série), pp. 11-20.
- CRESPO, J. (1995). Educação Física – a reestruturação de uma identidade. *Revista Horizonte*, Vol. VIII, n.º 48, pp. 217-222.
- CRUM, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, n.º 23, pp. 61-76.
- CUNHA, A. (2007). *A Educação Física em Portugal. Os Desafios na Formação de Professores*. Editora estratégias criativas: Colecção Jardim do Tabaco.

CUNHA, A. (2008a). *Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (De Educação Física). Para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: Vislis Editores.

CUNHA, A. (2008b). *Ser Professor. Bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.

D

DIAS, I. (2003). *A (in)satisfação docente no ciclo de vida profissional: Estudo empírico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

E

ELIAS, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 67-69 e 120-123

ESTEVE, J. (1995). Mudanças sociais e a função docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1973). Uma perspectiva para a compreensão da evolução e da difusão da ginástica da Escola de Ling – Um exemplo: A Educação Física em Portugal nas primeiras décadas do século XX. *Separata do Boletim INEF, n.º 3, Vol. II*.

ESTRELA, A., & FERREIRA, J. (1996). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. VII Colóquio Nacional. Lisboa: Universidade de Lisboa.

ESTRELA, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

F

FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições ASA.

FERREIRA, E. (2002). *A disciplina de Educação Física ao longo das Reformas Educativas: oferta e procura de licenciados em Educação Física*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra.

FERREIRA, F. (2001). *Incentivos e Constrangimentos à Participação e ao Trabalho*

- Colaborativo dos Docentes no Quadro do Novo Modelo de Administração e Autonomia das Escolas*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Universidade Aberta.
- FERREIRA, H. (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA Organizações.
- FONSECA, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, J. (1992a). *As Concepções do Professor*. Do Missionário ao Profissional. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1992b). *Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente*. Reflexos sobre a Formação dos Professores. Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho. Braga: Colectânea de Textos, Universidade do Minho, pp. 1-17.
- FONSECA, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola – A Área-Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editora.
- FREITAS, K., SCHWINGEL, M., & GIRLING, R. (2003). *Liderança educacional*. Volume 9, n.33, p. 13-43. Salvador: GERIR. Retirado em 16 Janeiro 2009, de <http://www.liderisp.ufba.br/modulos/lideranca%20educacional.pdf>
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

G

- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática* (4ª edição e 1ª reimpressão). Oeiras: Celta Editora.
- GLANZ, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança: um guia para educadores e professores*. Porto: Edições ASA.

- GOMES, R. (1993a). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: EDUCA- Organizações.
- GOMES, R. (1993b). A Crise do Professorado e a Criação de Novos Pólos de Identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, n.º 2, pp. 263-274.
- GRAÇA, L. (1994). Equipa e trabalho em equipa. *Revista Dirigir*, n.º 29, pp. 37-40.
- GUERRA, M. (2000). *A Escola que aprende* (2ª edição). Porto: ASA Editores II, S.A.

H

- HILL, M., & HILL, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- HOWELL, D. (2002). *Statistical methods for psychology* (5th ed.). Duxbury: Pacific Grove.

J

- JANUÁRIO, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- JANUÁRIO, C. (1995). Educação Física escolar. *Revista Horizonte*, Vol. XI, n.º 66, pp. 203-207.
- JANUÁRIO, C., & MATOS, Z. (1996). A identidade profissional em Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XII, n.º 71, pp. 163-167.
- JANUÁRIO, C., & HASSE, M. (1999). *Análise curricular do regulamento Oficial de Educação Física*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional de Ciências do Desporto, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto.
- JESUS, S. (1991). *A Formação de Professores num Modelo Humanista: Objectivos e Estratégias*. Comunicação apresentada na I Conferência Nacional de Professores e Sucesso Educativo. Algarve: Universidade do Algarve.

JESUS, S. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editores.

JESUS, S. (1997). *Bem-estar dos professores*. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional (1ª edição). Coimbra.

K

KETELE, J., & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

L

LEAL, J. (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

LIMA, L. (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: problemas de focalização no estudo da Escola como Organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 1-20. Universidade do Minho.

LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª Edição. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, M. (1995). *Inquérito Sociológico- problemas de metodologia*. 2.ª Edição. Lisboa: Editora Presença.

LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

LOPES, V. (2009). *Agrupamento de Escolas: que realidade...que especificidade... A*

percepção dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

M

MARMELEIRA, J., & GOMES, G. (2006). A disciplina de Educação Física no ensino secundário- a perspectiva dos alunos do Sudoeste Alentejano. *Revista Horizonte*, Vol. XXI, n.º 126, pp. 36-41.

MARTINS, V. (1997). A comunicação e as relações professor-aluno, algumas notas a partir da observação de uma gravura. *O Professor*, 55, 21-23.

MENDES, F. (1995). Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objectivos e da matéria de ensino. *Ludens*, 15 (3), pp. 49-55.

MOREIRA, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, J. (2009). *Professores de Educação Física em Portugal: Formação, Identidade e Satisfação Profissional*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

MUÑIZ, J. (2001). *Teoria clásica de los tests (7ª ed.)*. Madrid: Ediciones Pirâmide.

N

NETO, F. (1990). *Programa, conteúdo e métodos para o ensino da disciplina de introdução à metodologia da investigação científica*.

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In Nóvoa, A. (ed.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (p. 11-30).

NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A., CAMPOS, B., PONTE, J., & SANTOS, M. (1991). *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.

NUNES, E. (1986). *Apontamentos da Cadeira Introdução à Educação Física do 1.º Ano da Licenciatura em Ensino da Educação Física*, no ISEF/UP. Porto.

NUNES, E. (1994). O Papel dos Professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVIII, n.º 3, pp. 425-441.

O

OLIVEIRA, N. (1999). *O desporto português lido em 1936 e 1938*. Dissertação de Licenciatura. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

ONOFRE, M. (2003). Das características do conhecimento prático de Educação Física às práticas da sua formação. *Boletim SPEF*, n.º 26/ 27, pp. 55-67.

P

PACHECO, J. (1993). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Dissertação de Doutoramento publicada. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

PEIXOTO, M. & OLIVEIRA, V. (2003). *Manual do Director de Turma: contextos, relações, roteiros*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, A. (2004). A paixão pela profissão – A excelência em Educação Física e desporto. *Revista Horizonte*, Vol. XIX, n.º 113, pp. 26-31.

PEREIRA, A. (2005). Dossier: A Educação Física e Desporto em Portugal. A visão de um grupo de profissionais excelentes (Parte I- Panorama actual). *Revista Horizonte*, Vol. XX, n.º 117, pp. I-XII.

PEREIRA, J. (2000). *Participação e Clima num Processo de Mudança Institucional – da organização tradicional aos agrupamentos de escolas*. Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto. Apresentada ao Instituto Superior de Educação e Trabalho, Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Lisboa: ISET.

PEREIRA, P. (2002). A planificação dos professores em Educação Física: alguns contributos para o seu estudo. *Revista Horizonte*, Vol. XVI, n.º 92, pp. 14-18.

PEREIRA, P., COSTA, F., & DINIS, J. (1998). A motivação dos alunos para a Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XV, n.º 86, pp. 7-15.

- PERES, A. (2000). *Educação intercultural – Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.
- PIÉRON, M. (1996). *Formação de professores, aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH, UTL.
- PRATA, M. (2001). Satisfação/Insatisfação, carreira e funções do professor. In Teixeira, M. (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 267-308.

Q

- QUINTELA, O. (1994). *Clima de Escola. Estudo de um caso – Uma escola secundário dos arredores de Lisboa*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Lisboa: Gradiva.

R

- RAMOS, S. (2002). *Satisfação/Insatisfação Profissional em professores de Educação Física do Quadro de Nomeação definitiva de Coimbra – Um Estudo Descritivo*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- REVEZ, M. (2004). *Gestão das organizações escolares, liderança escolar e clima de trabalho - Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- RUIVO, J. (1997). *Teorias e Práticas de Formação e de Supervisão*. Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador. Castelo Branco: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco.

S

- SÁ CHAVES, I. (1997). A qualidade da escola somos nós. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 2, 19-29.
- SANTOS, E. (1998). Em defesa da Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XV, n.º 89, pp. 3-5.

- SANTOS GUERRA, M. (1993). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). *A Escola que aprende* (2ª edição). Porto: ASA Editores II, S.A.
- SANTOS GUERRA, M. (2002). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- SARAIVA, D. (s/d). *Participação dos Professores na Escola*. Retirado em 8 de Março de 2010, de http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25_34.htm
- SARRAMONA, J. (1993). *Como entende e aplicar a democracia na escola*. Lisboa: Plátano.
- SECO, G. (2000). *A Satisfação na Actividade Docente*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- SECO, G. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- SERRA, C. (2006). *A Relação Pedagógica na perspectiva do Aluno: Um estudo sobre a percepção do Suporte Social em contexto escolar*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- SILVA, P. (2007). *Conferência: Escola/Família/Comunidade para uma sociedade educativa*. Escola, Família e Comunidade. Organização Conselho Nacional de Educação. Seminários e colóquios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 115-140.
- SIMÕES, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.

- SOARES, J. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación* (REICE). Volume 2, n. 2. Retirado a 16 de Janeiro de 2009, em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>
- SOBRAL, F. (1985). *Introdução à Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- SOUSA, J. (1993). Condição docente: Factores de bem-estar no exercício profissional. *Boletim SPEF*, n.º 7/8, pp. 49-59.
- SOUSA, J. (2003). Socialização dos professores de EF – A importância de outras personalidades. *Revista Horizonte*, Vol. XVIII, n.º 107, pp. 26-28.
- SOUSA, J. (2004). A Educação Física (EF) e o seu ensino: representação e motivos de satisfação. *Revista Horizonte*, Vol. XIX, n.º 112, pp. 3-8.

T

- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: McGRA-HILL.
- TEODORO, A. (1991). A Formação Contínua de Professores num contexto de Reforma – pressupostos de uma Posição. In Tavares, J.(Org.). *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-59.
- TEODORO, A. (1994). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa. *Boletim SPEF*, n.º 9, pp. 37-54.
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

- VALA, J., MONTEIRO, M., & LIMA, M. (1988). Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, XXIV (101-102) (2º-3º), pp. 663-687.

VIANA, L. (2001). *A Mocidade Portuguesa e o Liceu. Lá vamos contando... (1936-1974)*. Lisboa: Educa.

VICENTE, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

VIEIRA, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado, no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

W

WHITAKER, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Colecção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

2. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- • Decreto-Lei n.º 4650 de 14 de Julho
- Decreto-Lei n.º 21 110, de 16 de Abril, que estabelece o “Novo Regulamento de Educação Física para os Liceus”
- Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947
- Decreto-Lei n.º 40 871 de 1971
- Decreto-Lei n.º 47 311, de 12 de Novembro de 1966 reestruturação da Mocidade Portuguesa
- Decreto-Lei n.º 49 233, de 11 de Setembro de 1969
- Decreto-Lei n.º 675/ 75 de 3 de Dezembro de 1974,
- Decreto Lei n.º 197/ 79, em 29 de Junho
- Decreto Lei n.º 513-T/79 a 26 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro,
- Despachos n.º 157/ME/88 e n.º 87/ME/89
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro



- **ANEXO 1** – Pedido de autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar.

- **ANEXO 2** – Pedido de autorização à DGIDC e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar.

- **ANEXO 3** – Pedido de colaboração dirigido às Escolas/ Agrupamentos de Escolas dos Concelhos de Vila Nova de Poiares, Proença-a-Nova, Cantanhede e de Castelo Branco.

- **ANEXO 4** – Questionários do Estudo Piloto.

- **ANEXO 5** – Questionários do Estudo Definitivo.

- **ANEXO 6** – Carta de Agradecimento às Escolas.

■ **ANEXO 1 – Pedido de autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar.**

De: ines_sil@hotmail.com

Enviada: 5 de Fevereiro de 2010 16:32

Para: geral@cnpd.pt

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário em ambiente escolar

Exmos Sr(s),

Sou aluna do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e encontro-me a realizar uma investigação para a dissertação, cujo objectivo é conhecer a perspectiva dos professores acerca do Clima Escolar, da Participação e da Identidade Sócio-profissional dos professores de Educação Física.

Gostaria de saber para onde poderei enviar a carta a solicitar autorização para aplicar o questionário nas escolas.

Agradecendo desde já a brevidade na resposta,

Cumprimentos,

Inês Martins

De: duvidas@cnpd.pt

Data: 11 de Fevereiro de 2010 08:29

Para: ines_sil@hotmail.com

Assunto: RE: Pedido de autorização para aplicação de um questionário em meio escolar

Exma. Senhora Dr.^a Inês Martins

Em relação à questão que nos coloca, o seu trabalho de investigação só carece de autorização desta Comissão, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei 67/98 de 26 de Outubro, se proceder à recolha e tratamento de dados pessoais.

Se for esse o caso, deve preencher o [WINDOWS-1252?]"Formulário [WINDOWS-1252?]Geral", disponível em www.cnpd.pt, juntar um breve resumo do seu trabalho, cópia dos questionários a aplicar, e proceder ao pagamento de uma taxa no valor de [WINDOWS-1252?]60€.

Aqui,

<http://www.cnpd.pt/bin/faq/faqresponsavel.htm#P: O que é preciso para se legalizar uma base de dados na CNPD>, encontrará toda a informação necessária para proceder à notificação e pagamento da respectiva taxa.

Com os meus cumprimentos.

Maria Alice Gomes

GAP - Gabinete de Atendimento ao Público

CNPD - Comissão Nacional de Protecção de Dados

Rua de São Bento, 148-3º

1200-821 Lisboa

LINHA PRIVACIDADE Tel: 21 393 00 39 - Informações e Dúvidas (10.00h às 13.00h)

Fax: 351 21 397 68 32

e-mail: duvidas@cnpd.pt

site: www.cnpd.pt

■ ANEXO 2 – Pedido de autorização à DGIDC e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar.

Identificação

Nome do Interlocutor – Inês Marisa Rocha Taipina da Silva Martins e Mónica Isabel

Pessoa Cortesão

E-mail de contacto – ines_sil@hotmail.com e monica.cortesao@gmail.com

Dados do Inquérito

Designação:

Clima Escolar e Participação dos Professores

Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

Relações entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Escolar

Descrição:

Os questionários, acima referidos, fazem parte de duas dissertações de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Assim, dando continuidade a investigações já realizadas na área da Educação Física, pretende-se contribuir, com estes estudos, conhecer a percepção dos professores sobre disciplina de Educação Física e a acção dos docentes desta área no contexto escolar.

Com este objectivo, pretendemos aplicar três questionários aos professores das escolas dos Concelhos de Cantanhede, de Castelo Branco, de Poiares e Proença-a-Nova.

Os dados recolhidos com estes questionários não têm carácter pessoal e serão utilizados apenas para fins de investigação. Informa-se ainda que o anonimato e a confidencialidade serão assegurados.

Dado que, com a actual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de Julho), solicitamos a compreensão de V. Ex.^a, no sentido de que a autorização necessária à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Objectivos:

Os estudos que pretendemos realizar têm por objectivo conhecer a perspectiva

dos professores acerca do Clima Escolar, da sua Participação na vida da Escola e da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

Periodicidade: Pontual

Data do início do período de recolha de dados – Março de 2010

Data do fim do período de recolha de dados – 31 de Maio de 2010

Universo: Professores do 2º e 3º ciclo e ensino secundário das escolas dos Concelhos de Cantanhede, Castelo Branco, Poiares e Proença-a-Nova.

Unidade de Observação: A amostra é de professores das escolas dos Concelhos de Cantanhede, Castelo Branco, Poiares e Proença-a-Nova.

Método de recolha de dados: Questionários

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional: Não

Inquérito aplicado pela Entidade: Sim

Instrumento de Inquirição: Anexar os questionários

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Data: 12 Mar 2010 15:18:35

Para: c.directivo@fpce.uc.pt ; ines_sil@hotmail.com

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0027100004

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0027100004, com a designação *Questionário 1 - Clima Escolar e Participação dos Professores Questionário 2 - Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física Questionário 3 - Relações entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Escolar*, registado em 03-03-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Inês Marisa Rocha Taipina da Silva Martins e Mónica Isabel Pessoa Cortesão

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

■ **ANEXO 3 – Pedido de colaboração dirigido às Escolas/ Agrupamentos de Escolas dos concelhos de Poiares, Proença-a-Nova, Cantanhede e de Castelo Branco.**

**Exmo.(a) Sr.(a) Director(a)
Da Escola/ Agrupamento de Escolas**

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema “Clima de Escola, Participação e Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física”

Inês Marisa Rocha Taipina da Silva Martins e Mónica Isabel Pessoa Cortesão, mestrandas em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados, no contexto das suas dissertações de mestrado:

- Questionário sobre Clima Escolar e Participação dos Professores
- Questionário sobre Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física
- Questionário sobre a Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Escolar

Os estudos que pretendem realizar têm por objectivo conhecer a perspectiva dos professores acerca do Clima Escolar, da sua Participação na vida da Escola e da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

Dando continuidade a investigações já realizadas na área da Educação Física, pretende-se contribuir, com estes estudos, para uma melhor caracterização desta disciplina e do seu profissional.

Os dados recolhidos com estes questionários não têm carácter pessoal e serão utilizados apenas para fins de investigação. Informa-se ainda que o anonimato e a

confidencialidade serão assegurados.

Dado que, com a actual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de Julho), solicitamos a compreensão de V. Ex.^a, no sentido de que a autorização necessária à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Antecipadamente gratas pela atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos.

Coimbra, 15 de Abril de 2010

A Mestranda,

(Inês Martins)

Tel.: 968 425 233
e-mail: ines_sil@hotmail.com

A Mestranda,

(Mónica Cortesão)

Tel.: 964 245 966
e-mail: monica.cortesao@gmail.com

■ **ANEXO 4 – Questionário do Estudo Piloto.**



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Os presentes questionários fazem parte de duas dissertações de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que têm como principal objectivo conhecer a perspectiva dos professores acerca do Clima Escolar, da sua Participação na escola e da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade. A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo, pelo que lhe pedimos que responda com a máxima sinceridade.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Dados Sócio-Demográficos

Nas questões que se seguem, assinale com uma cruz (X) a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário.

1. Idade: _____

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Habilitações Académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pós-Graduação

4. Instituição Formação Inicial (responda apenas se for Professor de Educação Física)

INEF

ISEF

Ensino Universitário Público

Nome da Instituição: _____

Ensino Universitário Privado

Nome da Instituição: _____

Ensino Politécnico Público

Nome da Instituição: _____

Ensino Politécnico Privado

Nome da Instituição: _____

5. Categoria Profissional:

Professor Contratado

Professor de Quadro de Zona Pedagógica

Professor de Quadro de Nomeação Definitiva

Professor Estagiário

6. Grupo Disciplinar: _____(código) _____(nome)

7. Anos de serviço (incluindo o presente Ano Lectivo): _____.

8. Anos de serviço nesta escola (incluindo o presente Ano Lectivo): _____.

Clima Escolar e Participação dos Professores

1. De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola. Assinale com uma cruz (X), a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
1.2. Os professores vêm o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).					
1.3. A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
1.5. É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer.					
1.6. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.					
1.7. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas.					
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
1.9. A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					
1.10. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.					
1.11. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.					
1.12. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					
1.13. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
1.14. É raro, os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
1.15. O(a) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
1.16. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
1.17. A escola promove iniciativas para a comunidade.					
1.18. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
1.19. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.					
1.20. O(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.21. A escola encontra-se bem integrada na comunidade local.					
1.22. É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.					
1.23. A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações, culturais, centros de saúde, etc.).					
1.24. O(a) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
1.25. A escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).					
1.26. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
1.27. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.					
1.28. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.					
1.29. A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.					
1.30. Os alunos gostam de estar na escola.					
1.31. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
1.32. Os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
1.33. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
1.34. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
1.35. O(a) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.					
1.36. A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.					
1.37. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.					
1.38. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
1.39. A escola promove a participação dos pais na escola.					
1.40. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
1.41. O(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
1.42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.					

 **Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.**

2. Assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde a cargos que já exerceu ou exerce.

	JÁ EXERCI	EXERÇO
2.1. Presidente do Conselho Geral		
2.2. Membro do Conselho Geral		
2.3. Presidente do Conselho Directivo		
2.4. Vice-Presidente do Conselho Directivo		
2.5. Membro do Conselho Directivo		
2.6. Director(a)		
2.7. Vice-Director(a)		
2.8. Adjunto do(a) Director(a)		
2.9. Coordenador(a) dos Directores de Turma		
2.10. Coordenador(a) de Departamento		
2.11. Coordenador(a) dos CEF's/ Profissionais		
2.12. Coordenador(a) do Desporto Escolar		
2.13. Coordenador(a) de Educação para a Saúde		
2.14. Coordenador(a) de uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares		
2.15. Coordenador(a) dos Percursos Curriculares Alternativos		
2.16. Director(a) de Turma		
2.17. Director(a) de Curso		
2.18. Delegado(a) de Grupo		
2.19. Orientador(a) de Estágio		
2.20. Outro. Qual? _____		

3. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola, utilizando a seguinte escala: **1- Muito Baixa; 2- Baixa; 3- Média; 4- Elevada; 5- Muito Elevada.**

	1	2	3	4	5
	Muito Baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito Elevada
3.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex: Director, Coordenador de Departamento, Coordenador de Directores de Turma), na realização de tarefas escolares.					
3.2. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).					
3.3. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
3.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
3.5. Criação de projectos inovadores para a escola.					
3.6. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).					
3.7. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).					
3.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.					
3.9. Participação voluntária, como formando, em acções de formação.					

Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física

1. Encontra a seguir algumas afirmações referentes à importância da disciplina de Educação Física e do seu profissional. Faça uma cruz (X) na opção que corresponde à sua opinião, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.					
1.2. Para os funcionários os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.					
1.3. Quando necessário tempo lectivo para a realização de uma actividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina.					
1.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.					
1.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar.					
1.6. No momento da avaliação final, e para efeitos de aprovação/transição de ano, sempre que necessário deve ser a classificação negativa de Educação Física que deve ser alterada e/ou votada para positiva.					
1.7. O Director atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.					
1.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.					
1.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão.					
1.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.					
1.11. Actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.					
1.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.					
1.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.					
1.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.					



Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

2. Encontra a seguir algumas afirmações que descrevem as aulas de Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2.1. Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina.					
2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física, do que para as aulas das restantes disciplinas.					
2.3. Para leccionar a disciplina de Educação Física é desnecessária uma planificação diária.					
2.4. Os professores de Educação Física sofrem menor pressão psicológica do que os restantes colegas.					
2.5. Os docentes de Educação Física vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.					
2.6. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de Educação Física do que dos professores das outras disciplinas.					
2.7. O grupo de Educação Física, geralmente, é dinâmico na escola.					
2.8. Os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.					
2.9. Os professores de Educação Física, geralmente, são pessoas mais sociáveis, do que os restantes professores.					



Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Escolar

As seguintes afirmações referem-se à relação entre os Professores de Educação Física e os restantes elementos da comunidade escolar. Assinale com uma cruz (X) o número apropriado, indicando-nos o seu grau de discordância/concordância com cada uma das afirmações, segundo a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os professores de Educação Física partilham entre si momentos de convívio.					
2. Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com o(a) Director(a) da escola.					
3. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.					
4. Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com os professores das outras disciplinas.					
5. Os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física.					
6. Os professores de Educação Física raramente fazem actividades em conjunto.					
7. Os alunos recorrem aos professores de Educação Física para resolver os seus problemas pessoais.					
8. Os colegas de Educação Física apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.					
9. O(a) Director(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de Educação Física.					
10. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.					
11. É pouco habitual, os professores de Educação Física conviverem com os alunos fora do tempo de aula.					
12. Os professores de Educação Física sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Director(a) da escola.					
13. Os professores de Educação Física apoiam-se uns aos outros no desempenho das suas tarefas.					
14. Os professores de Educação Física têm uma relação privilegiada com os pais dos alunos.					
15. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
16. Os professores de Educação Física partilham materiais didácticos entre si.					
17. Mesmo quando, à partida, os professores de Educação Física têm opiniões diferentes dos restantes professores, conseguem chegar a decisões consensuais.					
18. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade.					
19. Os professores de Educação Física têm dificuldade em estabelecer relações de amizade com os colegas das outras disciplinas.					
20. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores de Educação Física.					
21. Os alunos escutam os professores de Educação Física quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
22. Os professores de Educação Física vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director (a).					
23. Na minha escola, há demasiada rivalidade entre os colegas de Educação Física.					
24. Os alunos estão motivados para as aulas de Educação Física.					
25. Existe dificuldade de diálogo entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.					
26. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados na disciplina de Educação Física.					
27. Os professores de Educação Física sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança pouco favorável ao desenvolvimento do seu trabalho.					
28. Os alunos mostram-se pouco entusiasmados com as actividades realizadas nas aulas de Educação Física.					
29. Os professores de Educação Física, geralmente, mostram-se disponíveis para ajudar os colegas das outras disciplinas.					
30. Existe dificuldade de diálogo entre os professores de Educação Física.					
31. Os pais subestimam o trabalho realizado pelo professor de Educação Física.					
32. Os professores de Educação Física raramente fazem actividades com os colegas das outras disciplinas.					
33. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores de Educação Física na prossecução de objectivos comuns.					
34. Os professores de Educação Física estabelecem, entre si, relações de amizade.					
35. É raro, os professores de Educação Física partilharem momentos de convívio com os colegas das outras disciplinas.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
36. Os professores de Educação Física colaboram pouco com a comunidade, no desenvolvimento do seu trabalho.					
37. Os alunos mostram-se interessados em aprender na disciplina de Educação Física.					
38. Os professores de Educação Física cooperam com os colegas de outras disciplinas na realização de tarefas escolares.					

 **Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.**

■ **ANEXO 5 – Questionário do Estudo Definitivo.**



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Os presentes questionários fazem parte de duas dissertações de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que têm como principal objectivo conhecer a perspectiva dos professores acerca do Clima Escolar, da sua Participação na escola e da Identidade Socioprofissional dos professores de Educação Física.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade. A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo, pelo que lhe pedimos que responda com a máxima sinceridade.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Dados Sócio-Demográficos

Nas questões que se seguem, assinale com uma cruz (X) a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário.

1. Idade: _____

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Habilitações Académicas:

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Doutoramento

Pós-Graduação

4. Instituição Formação Inicial (responda apenas se for Professor de Educação Física)

INEF

ISEF Porto

ISEF Lisboa

Ensino Universitário Público Nome da Instituição: _____

Ensino Universitário Privado Nome da Instituição: _____

Ensino Politécnico Público Nome da Instituição: _____

Ensino Politécnico Privado Nome da Instituição: _____

5. Categoria Profissional:

Professor Contratado

Professor de Quadro de Zona Pedagógica

Professor de Quadro de Nomeação Definitiva

Professor Estagiário

6. Grupo Disciplinar: _____(código) _____(nome)

7. Anos de serviço (incluindo o presente Ano Lectivo): ____ anos.

8. Anos de serviço nesta escola (incluindo o presente Ano Lectivo): ____ anos.

CEPP

1. De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola. Assinale com uma cruz (X), a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala: **1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente.**

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
1.2. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).					
1.3. A escola tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
1.4. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
1.5. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.					
1.6. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.					
1.7. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.					
1.8. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
1.9. A escola abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					
1.10. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.					
1.11. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados.					
1.12. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					
1.13. O(a) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
1.14. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
1.15. O(a) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
1.16. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
1.17. A escola promove iniciativas para a comunidade.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.18. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
1.19. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.					
1.20. O(a) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
1.21. A escola encontra-se bem integrada na comunidade local.					
1.22. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.					
1.23. A escola mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).					
1.24. O(a) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
1.25. A escola mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara Municipal, Junta de Freguesia).					
1.26. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
1.27. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.					
1.28. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento dos normativos oficiais.					
1.29. A escola estabelece parcerias com a comunidade, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino prestado.					
1.30. Os alunos gostam de estar na escola.					
1.31. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
1.32. Os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
1.33. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
1.34. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
1.35. O(a) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação na escola.					
1.36. A escola mantém boas relações de cooperação com os pais.					
1.37. É frequente, os alunos causarem problemas na escola.					
1.38. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.39. A escola promove a participação dos pais na escola.					
1.40. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
1.41. O(a) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
1.42. A escola desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.					

2. Assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde a cargos que já exerceu ou exerce.

	JÁ EXERCI	EXERÇO
2.1. Presidente do Conselho Geral		
2.2. Membro do Conselho Geral		
2.3. Presidente do Conselho Directivo		
2.4. Vice-Presidente do Conselho Directivo		
2.5. Membro do Conselho Directivo		
2.6. Director(a)		
2.7. Vice-Director(a)		
2.8. Adjunto do(a) Director(a)		
2.9. Coordenador(a) dos Directores de Turma		
2.10. Coordenador(a) de Departamento		
2.11. Coordenador(a) dos CEF's/ Profissionais		
2.12. Coordenador(a) do Desporto Escolar		
2.13. Coordenador(a) de Educação para a Saúde		
2.14. Coordenador(a) de uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares		
2.15. Coordenador(a) dos Percursos Curriculares Alternativos		
2.16. Director(a) de Turma		
2.17. Director(a) de Curso		
2.18. Delegado(a) de Grupo		
2.19. Orientador(a) de Estágio		
2.20. Outro. Qual? _____		

4. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola, utilizando a seguinte escala: **1- Muito Baixa; 2- Baixa; 3- Média; 4- Elevada; 5- Muito Elevada.**

	1	2	3	4	5
	Muito Baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito Elevada
3.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex: Director, Coordenador de Departamento, Coordenador de Directores de Turma).					
3.2. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).					
3.3. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
3.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
3.5. Criação de projectos inovadores para a escola.					
3.6. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).					
3.7. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).					
3.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.					
3.9. Participação voluntária, como formando, em acções de formação.					

 **Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.**

ISPEF

1. Encontra a seguir algumas afirmações referentes à importância da disciplina de Educação Física e do seu profissional. Faça uma cruz (X) na opção que corresponde à sua opinião, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.					
1.2. Para os funcionários os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.					
1.3. Quando necessário tempo lectivo para a realização de uma actividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina.					
1.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.					
1.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar.					
1.6. No momento da avaliação final, e para efeitos de aprovação/transição de ano, sempre que necessário deve ser a classificação negativa de Educação Física que deve ser alterada e/ou votada para positiva.					
1.7. O Director atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.					
1.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.					
1.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão.					
1.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.					
1.11. Actualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.					
1.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.					
1.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.					
1.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.					

2. Encontra a seguir algumas afirmações que descrevem as aulas de Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2.1. Numa aula de Educação Física é mais fácil haver indisciplina.					
2.2. Em geral, os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física, do que para as aulas das restantes disciplinas.					
2.3. Para leccionar a disciplina de Educação Física é desnecessária uma planificação diária.					
2.4. Os professores de Educação Física sofrem menor pressão psicológica do que os restantes colegas.					
2.5. Os docentes de Educação Física vivem situações de maior stress do que os outros docentes da escola.					
2.6. Existe uma menor aceitação pelos alunos da autoridade do professor de Educação Física do que dos professores das outras disciplinas.					
2.7. O grupo de Educação Física, geralmente, é dinâmico na escola.					
2.8. Os professores de Educação Física, comparativamente aos restantes professores das outras disciplinas, têm pouco trabalho e por isso mais tempo livre.					
2.9. Os professores de Educação Física, geralmente, são pessoas mais sociáveis, do que os restantes professores.					

 **Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.**

RPEFCE

As seguintes afirmações referem-se à relação entre os Professores de Educação Física e os restantes elementos da comunidade escolar. Assinale com uma cruz (X) o **número apropriado**, indicando-nos o seu grau de discordância/concordância com cada uma das afirmações, segundo a seguinte escala:

1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os professores de Educação Física partilham entre si momentos de convívio.					
2. Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com o(a) Director(a) da escola.					
3. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.					
4. Os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas colaboram na organização e planificação de actividades da escola.					
5. Os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física.					
6. Os professores de Educação Física raramente fazem actividades em conjunto.					
7. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades extracurriculares dinamizadas pelos professores de Educação Física.					
8. Os colegas de Educação Física apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.					
9. O(a) Director(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de Educação Física.					
10. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.					
11. É pouco habitual, os professores de Educação Física conviverem com os alunos fora do tempo de aula.					
12. Os professores de Educação Física sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Director(a) da escola.					
13. Os professores de Educação Física apoiam-se uns aos outros no desempenho das suas tarefas.					
14. Os professores de Educação Física contactam frequentemente com os pais dos alunos.					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
15. Na minha escola, há rivalidades entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.					
16. Os professores de Educação Física partilham materiais didáticos entre si.					
17. Os professores de Educação Física raramente conversam com os colegas das outras disciplinas acerca de problemas de comportamento dos alunos.					
18. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade (associações, clubes, autarquia, ...).					
19. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas					
20. O(a) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores de Educação Física.					
21. Os alunos escutam os professores de Educação Física quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
22. Os professores de Educação Física vêm o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director (a).					
23. Na minha escola, há rivalidades entre os colegas de Educação Física.					
24. Os alunos estão motivados para as aulas de Educação Física.					
25. Os professores de Educação Física interagem pouco com os colegas das outras disciplinas.					
26. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados na disciplina de Educação Física.					
27. Os professores de Educação Física sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança pouco favorável ao desenvolvimento do seu trabalho.					
28. Os alunos mostram-se pouco entusiasmados com as actividades realizadas nas aulas de Educação Física.					
29. É frequente os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas ajudarem-se mutuamente na resolução de problemas					
30. Existe dificuldade de diálogo entre os professores de Educação Física.					
31. Os pais dos alunos subestimam o trabalho realizado pelo professor de Educação Física.					
32. Os professores de Educação Física raramente dinamizam actividades extracurriculares com os colegas das outras disciplinas					

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
33. O(a) Director(a) tem sabido envolver os professores de Educação Física na prossecução de objectivos comuns.					
34. Os professores de Educação Física estabelecem, entre si, relações de amizade.					
35. Raramente os professores de Educação Física partilham momentos de convívio com os colegas das outras disciplinas.					
36. Os professores de Educação Física colaboram pouco com a comunidade, no desenvolvimento do seu trabalho.					
37. Os alunos mostram-se interessados em aprender na disciplina de Educação Física.					
38. Há pouca colaboração entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas na realização de tarefas escolares.					
39. Os professores de Educação Física mantêm boas relações de cooperação com os pais dos alunos.					
40. Os professores de Educação Física colaboram com a comunidade em iniciativas de animação cultural e desportiva.					



Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

■ ANEXO 6 – Carta de Agradecimento às Escolas

Inês Marisa Rocha Taipina da Silva Martins

Mónica Isabel Pessoa Cortesão

Mestrandas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra

Exmo. (a) Sr. (a) Director(a) da Escola/Agrupamento
de Escolas

.....

Coimbra,de de 2010

Na sequência do processo, autorizado por V.^a Ex.^a, de aplicação de questionários ao corpo docente do estabelecimento de ensino em causa, vimos, por este meio, agradecer a v/ disponibilidade, colaboração e hospitalidade.

Para poder dar continuidade às nossas investigações e respectivas dissertações de mestrado, cujos temas são **Clima de Escola, Participação e Identidade - um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física** e, **Clima Escolar, Participação Docente e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa**, foi fundamental a vossa colaboração para que a recolha de dados, junto dos docentes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, decorresse com sucesso e dentro dos trâmites legais.

Os nossos sinceros agradecimentos aos professores de Educação Física e das restantes disciplinas que preencheram os questionários, pela disponibilidade para participaram neste estudo, constituindo-se como a essência fulcral para a sua consecução.

Gostaríamos, também, de endereçar os nossos sinceros agradecimentos aos elementos da Direcção, Coordenadores de Departamento e Sub-Delegados do Grupo de Educação Física que se envolveram neste processo, permitindo a fluidez na entrega e recolha dos questionários pelos restantes colegas.

Mais uma vez nos comprometemos a utilizar os dados recolhidos segundo as regras éticas características dos trabalhos científicos.

Gratas pela atenção dispensada, apresentamos os melhores cumprimentos,

A Mestranda,

(Inês Martins)

A Mestranda,

(Mónica Cortesão)