



U

C

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**IDENTIDADE SOCIOPROFISSIONAL, PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A COMUNIDADE EDUCATIVA**

Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional

JOÃO ALBERTO VALENTE DOS SANTOS

Coimbra, 2012

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**IDENTIDADE SOCIOPROFISSIONAL, PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A COMUNIDADE EDUCATIVA**

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 Professor Doutor António Gomes Ferreira e Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos.

JOÃO ALBERTO VALENTE DOS SANTOS
Coimbra, 2012

AGRADECIMENTOS

A materialização deste projeto reveste-se de contributos acumulados que merecem ser identificados. Nesse sentido, dedica-se este trecho a todos aqueles que memoro com honesta estima:

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira e Professora Doutora Armanda Pinto Matos, pela constante idoneidade para orientar, problematizar e apoiar para além do devido. Agradeço, ainda, a paciência e a confiança que sempre demonstraram no meu regime de trabalho intermitente, mas que não poderia ter sido outro.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, pela partilha, incentivo e sentido de amizade exemplar. Nunca julguei deparar-me, numa só sala de aula, com tanto talento.

A todas as instituições de ensino e professores de educação física que, com grande receptividade, colaboraram e sem os quais não teria sido possível grande parte desta investigação.

Aos orientadores de outros labores, e se me permitem, inesperados amigos: Professor Doutor Manuel João Coelho e Silva, Professor Doutor Vasco Vaz, Professora Doutora Marije Elferink-Gemser, Professor Doutor Robert Malina, Professora Doutora Lauren Sherar, Professor Doutor Adam Baxter-Jones, Professor Doutor Fernando Maia, Professor Doutor Amândio Cupido Santos, Mestre Fernando Leite, Mestre Sónia Fernandes, Mestre Joaquim Paüls, Mestre Miguel Fachada, Mestre Paulo Nobre e Mestre Joaquim Castanheira.

À ofensiva leitão. Agora sim, podemos todos dizer: eu estive lá. Aos que não estiveram, mas que ainda assim fizeram parte deste projeto e enquadram a família, amigos e colegas que me rodeiam e definem o que sou: Alexandre Gago, Alice Marçalo, Ana Sofia, Aristides Machado Rodrigues, Artur Santos, Bruno Silva, Carlos Aluai, Cláudio Sousa, Filipe Simões, Georgina Espirito Santo, Graça Gomes, Hélder Carvalho, Inês Martins, Ivo Rêgo, João Brito, João Duarte, João Fernandes, João Rafael, Joel Rocha, Jorge Faria, Margarida Martins, Marco Marques, Márcio Santos, Mónica Cortesão, Nélson Chagas, Nuno China, Pedro Marcelino, Renato Fernandes, Ricardo Rebelo, Rui Fernandes, Rui Pinho, Sandra Ornelas, Sónia Cristina Silva, Susana Sá, Tânia Quintas, Vânia Fernandes e Vítor Severino.

Aos meus Pais, irmã e irmão, pelo suporte educativo, por uma partilha de valores humanos baseados na humildade e luta diária pela continuidade. Enche-me de orgulho a nossa história de vida, mas ainda temos muitas páginas para redigir.

Por fim, à Salete, à mulher da minha vida, uma vez mais, mas não a última. Qualquer forma de reconhecimento seria exígua face ao apoio incondicional, à tolerância, ao encorajamento e à compreensão por esta opção de vida que me tornou menos disponível, menos presente. Grato ainda pelas longas revisões e lições de decoro que ajudam a manter-me próximo da sanidade. Já faltou mais.

RESUMO

A presente investigação procurou analisar as percepções que os professores de Educação Física (EF) têm acerca da sua identidade socioprofissional, do grau de participação na vida da escola e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.

O estudo apresenta uma natureza não experimental, quantitativa e descritiva. Recorreu-se à aplicação do questionário como instrumento de recolha de dados. Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: o questionário “identidade socioprofissional dos professores de EF”, o questionário “clima escolar e participação dos professores” e o questionário “relação entre os professores de EF e a comunidade educativa”. Para a realização do estudo, recorreu-se a uma amostra não probabilística de 464 professores de EF dos 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário, de um total de setenta e sete estabelecimentos escolares distribuídos por quarenta e um concelhos do Continente e três da ilha da Madeira.

A partir da análise dos principais resultados é possível concluir que existe, em geral, uma percepção positiva sobre a identidade socioprofissional do professor de EF. Esta percepção é tanto mais positiva quanto melhor se apresenta a situação profissional dos professores. Adicionalmente, estas percepções tendem a melhorar com o tempo de serviço, relação positiva com o (a) diretor (a), professores das outras disciplinas e alunos.

Quanto à participação dos professores de EF nos diferentes momentos e tarefas da vida da escola, conclui-se que, na sua maioria, os professores percecionam níveis de participação elevados, nomeadamente no que se refere à colaboração com os órgãos de administração e gestão e à colaboração com os professores das outras disciplinas na realização das atividades escolares. O grau de participação parece aumentar proporcionalmente à ampliação das habilitações académicas dos professores de EF. Conclui-se, também, que quanto mais positiva é a relação dos professores de EF com os professores das outras disciplinas e com a comunidade educativa, mais elevado é o grau de participação na vida da escola.

Palavras-chave: Identidade; Participação; Relações Interpessoais; Percepções; Professor de Educação Física.

ABSTRACT

This research sought to analyse the perceptions that physical education (PE) teachers have about their socio-professional identity, the level of participation in school life and, also, to know the perceptions about the interpersonal relationships that they establish within the members of school community.

The study presents a non-experimental, quantitative and descriptive nature. The questionnaire was the elected appliance for data collection. The following instruments were used: the “socio-professional identity of PE teacher’s” questionnaire, the “school environment and teacher’s participation” questionnaire and the “relationship between physical education teachers and the school community” questionnaire. This study comprised a non-probabilistic sample of 464 PE teachers of middle and secondary school level, out of a total of seventy-seven schools from forty-one counties of the Mainland and three from Madeira Island.

From the analysis of the main results, it is possible to conclude that there is an overall positive perception about the socio-professional identity of the PE teacher. This perception is particularly positive in teachers of a higher professional status. Additionally, these perceptions tend, also, to improve with years of service, positive relationship with the director, teachers of other subjects and students.

As to the PE teacher’s participation in different moments and tasks of school life, it is concluded that, the most part, perceive high levels of participation, in particular, as regards to cooperation with the administration and management board and cooperation with other teachers in the implementation of school activities. The degree of participation seems to increase in proportion to the expansion of the academic qualifications of PE teachers. It appears, as well, that the more positive is the relationship of PE teachers with teachers from other disciplines and with the educational community, the higher is the degree of participation in the school life.

Keywords: Identity; Participation; Interpersonal Relationships; Perceptions; Physical Education Teacher.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
<i>Enquadramento Teórico</i>	9
CAPÍTULO I	
<i>A Organização Escolar e a Educação Física em Portugal</i>	11
1. Evolução Institucional da Escola	13
2. Opções Político-Curriculares	14
3. Redimensionalização do Papel da Escola e Fundamentação da Educação Física	15
4. Da proclamação da República à imposição do Estado Novo	16
5. Do Depauperamento do Autoritarismo do Estado Novo à (Re) Centralização Política e Administrativa	18
5.1. Processo Revolucionário	18
5.2. Ideologia Democrática e Processo de Normalização	19
5.3. Integração Comunitária e Formulação da Lei de Bases do Sistema Educativo	20
5.4. Liame Qualitativo e Igualitário da Escola	22
5.5. Dicotomia Evolutiva do Ciclo de Descontentamento	23
6. Descentralização, Territorialização e Papel Renovado do Estado	24
7. A Contemporaneidade da Missão (da) Educação Física	25
CAPÍTULO II	
<i>Identidade Socioprofissional e Interações Escolares entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa</i>	29
1. Perfil do Professor de Educação Física	32
2. Identidade Profissional dos Professores de Educação Física	34
2.1. Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física	36
3. Interações Escolares entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa ...	38
3.1. Relação entre os Professores de Educação Física e os Alunos	39
3.2. Relação entre os Professores de Educação Física e o (a) Diretor (a)	41

3.3. Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade	44
3.4. Relação entre os Professores	46
CAPÍTULO III	
<i>Participação dos Professores de Educação Física na Vida da Escola</i>	49
1. Participação Organizacional	51
2. Participação Docente na Organização Escolar	53
2.1. Democratização da Participação Docente	54
2.2. Natureza da Participação Docente	55
2.3. Formação, Atualização e Desenvolvimento Profissional	57
2.4. Participação dos Professores de Educação Física	58
PARTE II	
<i>Estudo Empírico</i>	61
CAPÍTULO IV	
<i>Enquadramento Metodológico</i>	63
1. Caracterização Geral da Investigação	65
1.1. Problema e Questões de Investigação	65
1.2. Variáveis	66
1.3. Hipóteses	66
2. Metodologia	69
2.1. Natureza do Estudo	69
2.2. Caracterização da Amostra	69
2.3. Instrumentos de Recolha de Dados	75
2.3.1. Análise de Consistência Interna	78
2.4. Procedimentos	86
CAPÍTULO V	
<i>Apresentação e Análise dos Resultados</i>	87
1. Estatística Descritiva	90
1.1. Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física	90
1.2. Participação dos Professores de Educação Física na Vida da Escola	93
1.3. Relação Entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa	95

1.3.1. Escala de Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e os Alunos	95
1.3.2. Escala de Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e o (a) Diretor (a)	97
1.3.3. Escala de Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade.....	99
1.3.4. Escala de Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física	101
1.3.5. Escala de Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e os Professores das outras Disciplinas	103
2. Estatística Inferencial	105
 CAPÍTULO VI	
<i>Discussão dos Resultados</i>	123
1. Identidade Socioprofissional	125
2. Grau de Participação na Vida da Escola	127
3. Relações Interpessoais	129
4. O teste de Hipóteses	133
 CONCLUSÕES	145
 BIBLIOGRAFIA	153
 ANEXOS	173

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Descrição dos estilos de participação de acordo com as três dimensões de Dreyfus e colaboradores. Adaptado de Dreyfus et al. (1989, p. 336)	52
Quadro 2.	Número de escolas e professores por distrito e concelho	71
Quadro 3.	Número de escolas e professores mediante classificação/distribuição territorial	72
Quadro 4.	Distribuição dos professores em função do tempo que expendem da sua zona de residência ao estabelecimento escolar	72
Quadro 5.	Distribuição dos professores por grupo etário	73
Quadro 6.	Distribuição dos professores por sexo	73
Quadro 7.	Distribuição dos professores por habilitações académicas	73
Quadro 8.	Distribuição dos professores por instituição de formação inicial	74
Quadro 9.	Distribuição dos professores por situação profissional	74
Quadro 10.	Distribuição dos professores por grupo disciplinar	74
Quadro 11.	Distribuição dos professores por tempo de serviço total	75
Quadro 12.	Distribuição dos professores por tempo de serviço total na escola atual	75
Quadro 13.	Consistência interna da escala relativa à identidade profissional do professor de EF	79
Quadro 14.	Consistência interna da escala referente à opinião dos professores do seu grau de participação na vida da escola	80
Quadro 15.	Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos	81
Quadro 16.	Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a)	82
Quadro 17.	Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e a comunidade	83

Quadro 18. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF	84
Quadro 19. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas	85
Quadro 20. Percepção dos professores relativamente à identidade profissional do professor de EF	91
Quadro 21. Percepção dos professores sobre o seu grau de participação na vida da escola	94
Quadro 22. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos	96
Quadro 23. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a)	98
Quadro 24. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e a comunidade	100
Quadro 25. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF	102
Quadro 26. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os professores de outras disciplinas	104
Quadro 27. Resultados do <i>teste t de student</i> , referentes às dimensões em estudo, em função do sexo dos participantes	106
Quadro 28. Resultados do <i>teste Mann-Whitney U</i> , referentes às dimensões em estudo, em função das habilitações académicas	107
Quadro 29. Resultados do <i>teste Mann-Whitney U</i> , referentes às dimensões em estudo, em função do grupo disciplinar	108
Quadro 30. Resultados do <i>teste Kruskal-Wallis ANOVA</i> , referentes às dimensões em estudo, em função da situação profissional dos participantes	109
Quadro 31. Resultados do <i>teste Kruskal-Wallis ANOVA</i> , referentes às dimensões em estudo, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares	111
Quadro 32. Correlação entre diferentes variáveis em estudo	114
Quadro 33. Sumário da regressão múltipla hierárquica tendo a percepção sobre identidade socioprofissional como variável dependente	118

Quadro 34. Coeficientes de regressão não estandardizados (B) e estandardizados (β) para as diferentes variáveis, por blocos	119
Quadro 35. Sumário da regressão múltipla hierárquica tendo a percepção sobre grau de participação na vida da escola como variável dependente	120
Quadro 36. Coeficientes de regressão não estandardizados (B) e estandardizados (β) para as diferentes variáveis, por blocos	121

Historicamente, a educação física (EF) é tão vetusta como a própria educação. De facto, é discutível se a primeira forma de educação não terá sido a EF, encerrando em si própria a justificação para alguma forma de educação. Hoje em dia, é possível identificar o paralelismo identitário da EF com a educação em geral, isto é, o reconhecimento de que a primeira visa a formação integral embora se realize através de processologias próprias e particulares aos seus meios específicos.

No cenário atual e na área da educação escolar, subsiste convicta evidência de que a EF pode contribuir para um estilo de vida ativo, induzindo benefícios relevantes para a saúde (Pate et al., 1995) e aptidão cognitiva (Reed, Maslow, Long, & Hughey, 2012). Os hábitos sedentários encontram-se, por sua vez, associados ao incremento do risco de numerosas doenças crónicas e um decréscimo da longevidade (Blair, La Monte, & Nichaman, 2004). Considerando este panorama e propósitos de carácter, essencialmente, desportivo, grande parte do sistema global de educação usufrui de requisitos legais para a lecionação da EF escolar. Especificamente, verifica-se que 89% dos países-membros da região europeia enquadra a EF como disciplina obrigatória nas suas matrizes curriculares do ensino básico e secundário (Hardman, 2008a).

Em Portugal, no início da década de sessenta, despoletou-se um enorme entusiasmo pelas atividades físicas, traduzido na elaboração de planos curriculares de EF e nas preocupações com a formação de professores (Brás, 1996). Consequentemente, nos últimos trinta anos, verificou-se uma desmensurada e proporcional proliferação de instituições de formação que parece ter concorrido para a assomada de estatutos¹ diferenciados no seio dos professores de EF, resultado de representações e legitimações diferenciadas da EF, relacionadas com a instituição de formação inicial (Ferreira & Moreira, 2010). Estas diferentes formas de representação conduzem a um modo diferenciado de intervenção que reproduz grupos com estatutos diferenciados, dificultando a lógica de identidade (sócio) profissional² (Ferreira & Moreira, 2011).

¹ A este propósito, entenda-se estatuto numa perspetiva sociológica, que se materializa no estatuto ou posição atribuída pela ocupação profissional e que estabelece uma hierarquia, de um indivíduo ou grupo, baseada em atributos sociais (Geyer & Peter, 2000). Já estatuto do pessoal docente, adiante designado, define os direitos e deveres, a estrutura de cargos, carreiras e salários, o regime disciplinar e regime de aposentação do mesmo pessoal (ver Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

² Lopes (2001) destaca que identidade profissional docente se traduz no tipo de relação que cada professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares. Pode ainda ser definida como uma rede de elementos de representações profissionais ativada em função da situação de interação e intenção de identificação com grupos sociais ou profissionais (Blin, 1997).

A natureza do profissionalismo docente e identidade socioprofissional, ou mesmo a apreciação da docência da EF enquanto profissão, tem sido contestada (Chrónín, Tormey, & O' Sullivan, 2012). O profissionalismo deste corpo docente tem-se tornado palco de luta (Sachs, 2001), sendo fruído por diferentes agendas políticas e variadas preocupações ideológicas (Kennedy, 2007), com clara falta de transparência e conteúdo (Hess, 2008). Neste contexto, o estatuto profissional docente é continuamente desafiado, promovendo nos professores de EF a percepção de estatuto inferior ao dos docentes de disciplinas de foro mais cognitivo (MacPhail, O' Sullivan, & Halbert, 2008).

Na situação escolar vigente, onde a atividade cognitiva se sobrepõe à atividade física (Gordon, Holland, & Lahelma, 2000), a EF prossegue com uma abordagem, predominante, de jogos desportivos coletivos, onde a lógica para a insistência neste tipo de dinamismos se prende com propósitos de aptidão/saúde, tanto na perspetiva dos professores como dos alunos (Hardman, 2008b; Jones & Cheetham, 2001; Macdonald, Rodger, Abbott, Ziviani, & Jones, 2005). Porém, pretende-se desta disciplina uma aproximação mais holística do progresso infanto-juvenil, com ênfase no desenvolvimento pessoal, social e ampliação da aptidão e controlo motor, numa clara distinção do desporto federado (Chrónin & Coulter, 2012). Em Portugal, bem como em outros países onde a EF não é reconhecida socialmente como uma componente mais vasta da cultura física, o domínio de práticas e princípios comuns ao desporto federado, em contexto de sala de aula pode dificultar o reconhecimento hegemónico da disciplina pela sociedade, em geral, e da comunidade educativa, em particular (Garrett & Wrench, 2007).

As percepções positivas e envolvimento dos pais dos alunos são, igualmente, percebidos como fatores críticos para a viabilidade da EF escolar (Sheehy, 2006, 2011). Contudo, pouca investigação é conhecida sobre as percepções parentais sobre a EF. Os resultados de estudos prévios indicam que os pais dos alunos valorizam a EF e que encaram a EF como parte importante do curriculum escolar, mas com diferentes conceções dos principais propósitos que esta serve. Por exemplo, Stewart e Green (1987) reportaram que os pais de alunos do ensino básico e secundário, percecionam o desenvolvimento da aptidão física e habilidades motoras como o objetivo primário da EF, em detrimento de incrementos sociais e cognitivos. Já os estudos de Tannehill, Romar, O'Sullivan, England, e Rosenberg (1994) e Zakrajsek e Tannehill (1992), revelam que a maioria dos pais de alunos perceciona para a disciplina de EF e os seus profissionais, unicamente, a missão de promover hábitos saudáveis e bem-estar físico. Não é recente que este proterótipo de marginalização da disciplina de EF afeta o estatuto do seu profissional (Sheehy, 2011). No entanto, o modo como este efeito pode ser superado e o modo como podem ser modeladas percepções parentais positivas relativamente à EF, requer investigação.

Num período em que se reclama para a gestão e administração das escolas uma forte e esclarecida liderança que, no quadro de uma aparente autonomia, constitua um meio impulsionador da qualidade do sistema educativo, o papel do (a) diretor (a) da escola e as potenciais interações com os professores de EF, mostram-se um tópico de interesse. A liderança escolar é um fenómeno complexo, “transportando uma carga particular” (Bush & Coleman, 2000, p. 25), percecionada “não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas também como objeto de ação pedagógica” (Costa, 2000, p. 27), ou seja, está associada à necessidade de uma abordagem educativa e pedagógica. A forte e esclarecida liderança deve permitir, e até mesmo promover, o “envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projeto educativo da escola” (Vicente, 2004, p. 143). Assume-se, por força do que foi dito anteriormente, que para que os professores de EF possam cumprir, integralmente, os objetivos gerais da EF³, os diretores escolares necessitem reexaminar as relações e responsabilidades perante esta área do programa escolar, envolvendo integralmente os professores de EF na prossecução dos objetivos comuns à missão educativa (Erickson, 1960). Erickson (1960) concluiu, ainda, que as aspirações intelectuais dos professores de EF são de sobremaneira determinadas pela educação e promoção cultural da ambiência urbana.

A proporção da população mundial a viver em áreas predominantemente urbanas aumentou de 14% para mais de 50%, do século XX para o século XXI (Ezzati, Utzinger, Cairncross, Cohen, & Singer, 2005). Portugal não é exceção, com mais de 45% da população a residir, atualmente, nas duas maiores áreas metropolitanas do país (Barreto, 2000). Por sua vez, a população residente em comunidades rurais propende a baixar não só a densidade populacional, mas também os recursos socioeconómicos e oferta educativa (Barreto, 2000). A avaliação sistemática da influência do contexto sociogeográfico na identidade socioprofissional, grau de participação e interações entre os professores de EF e a comunidade educativa, parece estar em falta na literatura. Outra questão relevante a ser considerada com incidência nas vidas, trabalho e carreiras dos professores de EF é o modo como os dualismos associados ao sexo dos profissionais de EF exercem influência nas dimensões reportadas anteriormente. Esta questão pode ter um impacto significativo sobre a satisfação profissional e interações que se estabelecem com a comunidade educativa (Berg & Lahelma, 2010; Webb, 2003; Webb & Macdonald, 2007; Woods & Lynn, 2001).

³ A este propósito, consultar o programa de educação física (reajustamento) do ensino básico (3.º ciclo) (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001) e programa de educação física para o 10.º, 11.º e 12.º anos (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

Com efeito, percebe-se que o enquadramento das constantes reformas educativas solicitam uma melhor e mais extensa participação dos profissionais de EF em todo o processo educativo, bem como, uma elevada capacidade para tomar decisões, polivalência e flexibilidade funcional. Na sequência das alterações do contexto político de intervenção e dos processos científicos e técnicos, o profissional de EF tem dispersado a sua atuação por tarefas e ocupações que transcendem a escola. Paralelamente, as condicionantes socioculturais, como a falta de reconhecimento por parte da sociedade, do valor da EF e do seu professor (Pereira, 2005), e as ações contraditórias dos órgãos de tutela que tanto decidem valorizar como desvalorizar⁴ a EF, parecem conduzir a uma perda gradual de identidade.

Nesta perspetiva, planeou-se o presente estudo cujo objetivo geral é o de conhecer e analisar as perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional, do grau de participação na vida da escola e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa. A pesquisa, ao considerar estes diferentes subproblemas, é geradora de questões mais específicas, designadamente:

- Como é que os professores de EF percecionam a sua identidade socioprofissional?
- Como percecionam, os professores de EF, as relações interpessoais que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?
- Que perceções têm estes profissionais do seu grau de participação na vida da escola?
- Será que existem diferenças nas dimensões em estudo associadas ao sexo, habilitações académicas, grupo disciplinar, situação profissional e contexto sociogeográfico dos participantes?
- Qual a relação entre as perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e do seu grau de participação na vida da escola e o seu tempo de serviço?
- Qual a relação entre as perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e as perceções acerca das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?

⁴ A título de exemplo, consultar o Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 05 de julho de 2012. O Decreto-Lei n.º 139/2012 (disponível em www.dgidec.min-edu.pt/data/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf), no ponto 4, artigo 28.º da secção III, estabelece que “exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final”.

- Qual a relação entre as perceções que os professores de EF têm do seu grau de participação na vida da escola e as perceções sobre a sua identidade socioprofissional e as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?
- Qual o poder preditivo das variáveis sociodemográficas e das perceções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, na explicação das perceções sobre identidade socioprofissional e participação na vida da escola?

Adotou-se, em termos metodológicos, uma abordagem de natureza quantitativa, não experimental, exploratória e descritiva, com base numa amostra de professores de EF do ensino básico e secundário. Recorreu-se à utilização do questionário enquanto técnica de recolha de dados.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes complementares. Uma primeira, onde se apresenta o esquema conceptual e fundamentação teórica do trabalho e uma segunda parte, onde se descreve a investigação empírica desenvolvida. A primeira parte está organizada em três capítulos, sendo o primeiro destinado a considerações gerais acerca do percurso histórico da escola e da EF em Portugal. O segundo capítulo é dedicado à contextualização da identidade socioprofissional do professor de EF e das interações escolares que se promovem entre os professores de EF e a comunidade educativa. Segue-se um terceiro capítulo, em que se procurou descrever e analisar os principais contextos de participação dos professores de EF na vida da escola. A segunda parte desta investigação inicia-se com o quarto capítulo, referente ao enquadramento metodológico da investigação, onde se desenvolve a caracterização geral da investigação e da amostra utilizada e se cumpre a análise da consistência interna dos instrumentos de recolha de dados. No capítulo cinco são apresentados e analisados os resultados do estudo, sendo que a discussão dos mesmos é feita no capítulo seis, em função das hipóteses formuladas. A consideração de todas as fases pregressas serviu de guia à elaboração das conclusões que, além da síntese e análise das implicações dos resultados encontrados, enceta a ponderação dos constrangimentos e limitações, inerentes ao trabalho desenvolvido, indigitando, naturalmente, indícios para futuras investigações.

PARTE

Enquadramento Teórico

I

CAPÍTULO I

A Organização Escolar e a Educação Física em Portugal

Evolução Institucional da Escola

Opções Político-Curriculares

Redimensionalização do Papel da Escola e
Fundamentação da EF

Da Proclamação da República à Imposição do Estado
Novo

Do Depauperamento do Autoritarismo do Estado Novo
à (Re) Centralização Política e Administrativa

Processo Revolucionário

Ideologia Democrática e Processo de Normalização

Integração Comunitária e Formulação da Lei de Bases
do Sistema Educativo

Liame Qualitativo e Igualitário da Escola

Dicotomia Evolutiva do Ciclo de Descontentamento

Descentralização, Territorialização e Papel Renovado
do Estado

A Contemporaneidade da Missão (da) EF

A mutável evolução da escola, despertada por dinamismos económicos e familiarização com as lógicas de poder, antepõe-se à época medieval. Contemporaneamente, a escola assume-se como instituição chave da educação, servindo, por isso, de qualificativo a um período de vida designado por idade escolar. A escola não é o único caminho da aprendizagem, tendo ocorrido, outrora, alfabetização fora deste espaço, análoga a formas informais de educação. A escolarização surge como um fenómeno coetâneo e modernista segundo uma lógica nacionalista, burguesa e urbana, que se desenrola na escola, instituição educativa por excelência. A intensificação da democratização escolar acionou uma necessidade crítica de transformação na conceptualização dos processos de decisão e renovação dos suportes de legitimidade política, à luz de fundamentações díspares das lógicas de cariz ideológico. O enquadramento das reformas educativas expõe conceções conjugadas e emergentes perante um contexto marcado pela crescente ausência de uma única entidade reguladora central e pela dimensão evolutiva e inter-organizacional com realce pela coexistência de distintas extrapolações descentralizadas.

Será este o percurso que se pretende analisar em maior detalhe no presente capítulo, sistematizando a intelecção do fenómeno escola, como formatada historicamente e implicada nos contextos formais e informais de educação. Paralelamente, será clarificada a história da EF escolar, em Portugal, na tentativa de proporcionar explicações que permitam compreender o seu percurso, estabelecendo vínculos com a dimensão da formação docente.

1. Evolução Institucional da Escola

A escola desenvolveu na Antiguidade Clássica uma capacidade organizacional, cultural e pedagógica, que viria a ser herdada e absorvida pela Igreja Cristã no entrecho do Império Romano. Tais especificidades, confluídas com a sua força económica, familiarização com as lógicas de poder e propensa mentalidade civil ideacional⁵, isto é, mentalidade baseada na fé cristã, foram promovendo o controlo das tipologias formais de educação durante a época medieval (Ferreira, 2005). No entanto, no início do século XIII, o desenvolvimento das cidades, principalmente as portuárias, e das lógicas comerciais, conduziram a burguesia à vontade de mudança pedagógica, criada pela necessidade de um ensino mais letrado, laico e adequado à vida secular (Ferreira, 2007).

⁵ A este propósito, apresenta-se uma exposição mais extensa no Tratado de Educação Física – Problema Pedagógico e Histórico. VOL I, Lisboa, Oficinas da Bertrand (Pereira, 1951, p. 75).

O ensino laico não significava, obrigatoriamente, uma conceção anti-clerical e anti-religiosa, dado que o que lhes interessava era um ensino mais adequado às atividades económicas e administrativas.

Nas principais cidades europeias, repetidamente em oposição à intenção da Igreja, avança-se para a criação de escolas laicas mantidas, por vezes, pelos municípios, cuja expansão numeral e territorial se assumiu proporcional à afirmação da burguesia (Ferreira, 2005). Aparte do fenómeno urbano de escolarização burguesa, onde o clero é despojado da iniciativa educativa mas não do seu papel assistencial e estruturante (Ferreira, 2007), os meios rurais continuaram a ser marcados pela ação social e educativa do clero e por cronogramas ritualistas da Igreja.

Note-se que a Escola, como instituição burguesa, terá servido outros interesses discordantes dos burgueses. Todavia, correspondeu à instituição que melhor soube interpretar a ideia de desenvolvimento e de modernização que foi dinamizada a partir das pessoas que se dedicavam às atividades mercantis e profissionalizadas. Tornou-se numa medida civilizacional da burguesia e promoveu o desenvolvimento da escolarização, o crescimento económico, o aumento da população burguesa e da racionalidade ocidental (Ferreira, 2005). Será a autonomização ocidental do pensamento político, filosófico e científico, como consequência de uma racionalidade mais favorável à análise de ideias e da fragilidade religiosa, que irá levar a que os liberalismos político-económicos impulsionem o ideal de que já não basta nascer, tem que se investir em formação para se ser burguês.

2. Opções Político-Curriculares

As iniciativas pedagógico-didáticas verificadas no século XVI, alternaram entre o ensino repetitivo, repressivo e rotineiro dos mestres de primeiras letras desenvolvido em recursos espaciais inadequados e o controlo do ensino pelos jesuítas, caracterizado pelo seu empenho e construções de espaços de ensino durante todo o século XVII. As contestações não delongaram em fazer sentir-se, essencialmente devido ao aumento do poder económico das classes privilegiadas, ao crescente número de jovens desviados das atividades tradicionais, às novas conceções pedagógicas da congregação oratória e mesmo devido a uma necessidade de mudança na política educativa evidente no século XVIII (Ferreira, 2007).

Em Portugal, é com Marquês de Pombal, afoito em alterar a inoperância das estruturas sociopolíticas nacionais, que é levada a cabo a conveniente expulsão dos Jesuítas do território Português, promovendo, de seguida, reformas no ensino assente em três linhas de ação: “a execução das disposições da reforma a um Diretor-geral dos Estudos fazendo surgir, pela primeira vez, uma entidade oficial com a função de superintender em tudo o que importava à qualidade de ensino das escolas menores” (Ferreira, 2007, p.7); a posterior e forçosa transição da administração e direção das escolas menores à Real Mesa Censória, a quem se ficou a dever a elaboração de um plano de rede escolar; e a subsequente reforma da Universidade de Coimbra com a reorientação pela nova ciência, conciliação da investigação com a docência e a criação de novas Faculdades.

3. Redimensionalização do Papel da Escola e Fundamentação da Educação Física

Com os governos liberais do século XIX e XX, é ratificada a importância da escola, passando a ambicionar-se a implementação da escolarização obrigatória e gratuita à generalidade da população, na inoculação das competências fundamentais. Ao longo do século XIX, a partir do 1º Governo de Passos Manuel e as grandes reformas no ensino, multiplicaram-se as ineficazes tentativas legislativas para regradar e avançar com a escolaridade obrigatória. Porém, nem com a responsabilização dos pais, nem com a aplicação de penas coercivas, nem a difusão da necessária medida de escolarização obrigatória através do ensino primário como condição de acesso aos lugares de função pública, se obtiveram grandes resultados (Ferreira, 2007).

Adjacentes à inoperante promoção da real generalização da escolaridade e construção do parque escolar, estavam as dificuldades de aceitação sociocultural, as dificuldades económicas, a falta de recursos materiais e dúbia habilitação académica de muitos dos mestres (Pereira, 1951). Na primeira metade da época oitocentista, Passos Manuel assina o diploma de criação dos liceus numa tentativa de outorgar resposta às novas exigências do espírito burguês e à necessidade de preparar recursos humanos para o desempenho de cargos administrativos, e de formar técnicos necessários a uma industrialização emergente. No início da segunda metade do século, com a precariedade funcional dos liceus, onde o primeiro parque escolar destinado ao ensino secundário só surge na década de 60, Fontes Pereira de Melo procedeu à criação do ensino técnico, considerado o alicerce essencial para o progresso da nação, visando, em certa medida, promover a adequada base de formação para muitos dos futuros docentes. Em 1870, com a pretensão de estimular o interesse das crianças e fugir à prévia memorização do alfabeto, é publicada a Cartilha Maternal e com apoio económico privado promove-se à Difusão do Método de João de Deus e da sua Cartilha Maternal,

ampliada na década seguinte com o surgimento das escolas móveis que alfabetizaram quase trinta mil alunos ao longo de quarenta anos (Ferreira, 2007).

Em análogo período, a partir da reforma da instrução primária elementar e complementar, levada a cabo pelo ministro Rodrigues Sampaio, em 1875, promove-se alento à possibilidade da EF se tornar uma atividade obrigatória na escola primária⁶ (Moreira, 2009). A reforma de 1902, ao nível do ensino primário, reafirma o discurso da obrigatoriedade da instrução da ginástica nos estabelecimentos de ensino, mas com grande distanciamento entre as recomendações legais e a aplicação prática, sobretudo, devido à inexistência de recursos materiais e humanos qualificados (Nóvoa, 1987). Só em 1984 é que se efetiva a inclusão da EF no ensino primário, apesar das manifestas lacunas ao nível da estruturação pedagógica da disciplina (Ramos, 2002). A EF liceal, por sua vez, só assoma a primeira referência num escrito legal, em Portugal, em 1895. Apesar da reforma de João Franco e Jaime Moniz não considerar a integração desta disciplina nos planos de estudo, consignava a necessidade de haver terreno suficiente para recreio e exercícios de EF na área dos edifícios escolares (Cunha, 2007; Ramos, 2002). A reforma de Eduardo José Coelho, em 1905, decretada a 29 de agosto, torna oficial a obrigatoriedade da Educação Física nos planos de estudo dos liceus, com uma carga letiva de três horas semanais para os cursos gerais e duas para os cursos complementares (Crespo, 1991). Em 1906 promove-se a extensão normativa aos liceus femininos, com uma carga letiva de duas horas semanais para cada ano curricular (Cunha, 2007).

4. Da Proclamação da República à Imposição do Estado Novo

Com a proclamação da república em 1910, após queda forçada da monarquia, a escolarização surge como a chave de transformação da mentalidade Portuguesa. A EF viria a ser incluída nos três graus de ensino, com objetivos, maioritariamente, relacionados com higiene individual, ginástica, jogos e exercícios militares (Cabral, 1973).

Apesar de perceptível e necessária a renovação da estrutura da EF, este processo teve como fatores condicionantes a falta de profissionais qualificados e orientação metodológica, impedindo que o próprio enquadramento legal estabelecesse orientações adequadas para a disciplina. Assim, no ano de 1911, com o outorgamento do Decreto n.º 1 de 29 de Maio, criaram-se duas escolas de formação de profissionais de EF, incorporadas nas Universidades de Coimbra e de Lisboa (Cunha,

⁶ As diretrizes, filiadas em torno de uma disposição legal que contemplasse a obrigatoriedade dos exercícios físicos na escola, já existiam desde 1836. Porém, não se faziam cumprir por falta de meios ou por revogações implementadas por outras disposições legais.

2007; Ramos, 2002). Os cursos ministrados tinham a duração de três anos, cujo objetivo principal seria o de estabelecer, em Portugal, melhores métodos de ensino da EF. Os formandos tinham orientação de professores das unidades de formação pedagógica e das Faculdades de Medicina. No entanto, este projeto acabou por não ser bem-sucedido, não tendo passado de um esforço legislativo (Crespo, 1991). No ano de 1915, foi nomeada uma comissão, composta por elementos de dois ramos das Forças Armadas e do Ministério da Instrução, com o objetivo de estudar e elaborar um regulamento geral de EF (Ramos, 2002).

Paralelamente, o esforço dos governos republicanos conduzia, efetivamente, a uma redução da taxa de analfabetismo da população com idade superior a 7 anos (de 70% para 61%), mas foi no direito da mulher, no acesso à cultura e à educação e na preocupação de amoldar professores do ensino secundário, que o regime republicano vê efetivado o seu esforço. Os grandes projetos da república vêem-se, no entanto, boicotados por desgastados e reditos problemas como o défice financeiro, a instabilidade governativa, revoltas militares e participação na 1.^a Guerra Mundial, que acentuaram o desfasamento do desenvolvimento (Ferreira, 2007). Como consequência, somente em 26 de fevereiro de 1920 surge o regulamento oficial para a EF, ainda que estigmatizado por uma perspectiva militarista e formativa. Este servia de base ao ensino nos diferentes ramos da EF (Pereira, 1951). Através do Decreto n.º 7/246 de 20 de janeiro, em 1921, o Ministério da Instrução Pública estabelece a criação de um curso normal destinado à formação de professores de EF, com uma duração de três anos. Este curso decorria nas instalações da Faculdade de Medicina de Lisboa, em que o primeiro ano era dedicado à parte curricular, sendo o estágio curricular desenvolvido nos últimos dois anos no Liceu Camões (Cunha, 2007; Ramos, 2002).

O golpe militar de 1926 lança um longo período ditatorial, designado de Estado Novo. O que inicialmente se propunha a ser solução de todo um conseqüente arrolado de problemas, passa a puro autoritarismo do Estado onde os progressos verificados na educação passariam a ser alvo de retrocessos, “extinguindo-se o ensino infantil oficial, diminuindo a escolaridade obrigatória para três anos, abolindo as escolas mistas e as escolas móveis de alfabetização, proibindo a coeducação” (Ferreira, 2007, p. 26) e banindo-se professores incómodos às convicções nacionalistas. Em 1930, aparentemente pelo seu mau funcionamento, o curso normal de EF na Escola normal superior de Lisboa, que havia sido criado em 1923, foi extinto, apesar da sua influência positiva na formação de professores de EF (Cunha, 2007).

A Assembleia Nacional, em 1932, aprovou o Decreto n.º 21/110, de 14 de abril, instituindo o novo regulamento de EF para os liceus, também designado de método oficial português (Cabral, 1973). Os órgãos governativos do Estado Novo, em 1936, criaram a Junta Nacional e a Organização

Nacional da Mocidade Portuguesa (Ramos, 2002), procurando, a primeira, orientar o segmento desportivo e a segunda, incitar uma formação que estimulasse o progresso integral das capacidades físicas e desportivas, a devoção à pátria e o gosto pela disciplina e pelo culto do dever militar (Moreira, 2009).

É pela mão do Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, que se despoletam medidas que conduzem, em 1940, à criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF) (Crespo, 1991; Cunha, 2007), na realidade, a primeira escola pública oficial de formação de professores de EF, em Portugal (Maia, 2005).

5. Do Depauperamento do Autoritarismo do Estado Novo à (Re) Centralização Política e Administrativa

No contexto repressivo em que se vivia, quer ao nível das liberdades individuais, quer coletivas, com um país cego às desigualdades sociais e avesso a qualquer forma de ação política que pudesse colocar em causa o *status quo*, a educação vivia uma situação desgovernada. Pesando a exaustão do projeto autoritário do Estado Novo, surgem um conjunto de medidas iniciadas por Galvão Teles no final da década de sessenta e que aprestam base à dita reforma de Veiga Simão (1970-1974), que visou o incremento da mobilização educativa e a procura da legitimação do sistema, seguido por uma ideologia meritocrática, pelo ideal da responsabilização individual dos resultados educativos e a implicação das repercussões na integração no mercado de trabalho. Em 1971, Veiga Simão, apresenta dois projetos de reforma intitulados Projeto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, que viriam, depois de discussão pública, a ser promulgados através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e que iriam influenciar até hoje o sistema educativo (Ferreira, 2007; Ferreira & Seixas, 2006). No mesmo ano, foi criada a Direção Geral de EF e Desportos, que passou a ser responsável pelas atividades circum-escolares, que além de caráter voluntário, adquire nova denominação: desporto escolar.

5.1. Processo Revolucionário

Com o período revolucionário (1974-1976), caracterizado pela rutura social através da ação militar de 25 de abril de 1974, foi possível a emergência de uma vontade popular que se poderá

considerar como a base de uma renovação ideológica da educação, onde a ideia de uma escola-fortaleza dá lugar à escola aberta por pressão do aumento das expectativas positivas em relação à escola (Gomes, 2005). Neste período, vivia-se uma generalizada volubilidade política e uma intensa mobilização social que afetou todos os sectores da sociedade subsistindo, em muitos estabelecimentos escolares, um “clima de instabilidade, conflitualidade e demagogia” (Ferreira, 2007, p. 31). Nesta agitação de acontecimentos, assiste-se fundamentalmente a dois movimentos, um de carácter institucional e outro vincadamente social. O primeiro movimento centrava-se na conceção de mudanças educativas e de rutura com as ideologias de um passado recente, que configurassem um modelo educativo emergente de democracia socialista. O segundo, um movimento social muito diversificado e descentrado, colocava em causa a lógica reformista do estado, à luz de uma aparente liberdade de associação e expressão (Barroso, 2003).

Na sequência dos eventos do 25 de abril, o recém-criado Ministério da Educação e Cultura, através do Despacho nº 37/74, de 2 de outubro, nomeia uma Comissão Instaladora com competências para elaborar a lei orgânica e plano de estudos dos novos Institutos Superiores de EF de Lisboa e do Porto (Cunha, 2007). Era prioritário revogar o estigma organizativo com que o Estado Novo qualificara a EF e os seus profissionais, gerando um tipo de estrutura organizacional de regulação e controlo das práticas de ensino (Carvalho, 2002).

5.2. Ideologia Democrática e Processo de Normalização

A sentida necessidade de mudança levou a que as propostas políticas avançadas para a reconstrução do sistema educativo fossem feitas numa plataforma política completamente nova e diferente, isto é, avançou-se para a concretização de um desiderato igualitário de desenvolvimento socioeconómico e cultural dos portugueses, para assim propiciar, através do projeto emancipatório da educação do 1.º Governo Constitucional, o início de um processo de normalização (1976-1986), que iria gradualmente consolidar o poder do Estado e conseqüentemente desvalorizar a intervenção das instituições da sociedade civil (Gomes, 2005).

Conhecem-se dois movimentos associados à normalização da política educativa: o primeiro consistiu em afastar os quadros do Ministério da Educação que personalizaram o conjunto das principais orientações e reformas encetadas durante o período de crise revolucionária, o segundo, destinado a criar condições para enfrentar o desafio europeu por intermédio de medidas políticas afetas ao ensino superior e desenvolvimento do ensino técnico-profissional (Barroso, 2003). Neste

período assiste-se, também, ao emergir de concepções políticas que defendem a promoção da educação para o trabalho e a interferência crescente e direta do mundo empresarial em que se defende a valorização do papel da escola na produção de mão-de-obra nos seus diferentes níveis de qualificação. Estas lógicas, tendo como pano de fundo o desígnio do desenvolvimento económico, acabam por conduzir a uma funcionalização da educação relativa às exigências da economia, encetadas pela valorização de um ensino que alimente o mercado de trabalho, pois só assim se justificavam as medidas de expansão do sistema educativo (Ferreira & Seixas, 2006).

A disciplina de EF parecia granjear cabimento nas medidas de expansão do sistema educativo. A implementação das medidas do Decreto-Lei n.º 197/79, a 29 de junho, leva à criação dos serviços de coordenação da EF e desporto escolar. A 26 de dezembro, com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, é aprovada a criação das escolas superiores de educação responsáveis pela formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico. Apesar de criados em 1975, só em 1979, através das portarias 433/79, de 16 de agosto, e 708/79, de 28 de dezembro, foram aprovados os planos de estudo para o instituto superior de EF, integrado na Universidade Técnica de Lisboa, e para o instituto superior de EF da Universidade do Porto, respetivamente.

5.3. Integração Comunitária e Formulação da Lei de Bases do Sistema Educativo

A integração na Comunidade Económica Europeia implicou uma interação entre Estados. Neste sentido e nomeadamente na educação, emerge e intensifica-se a construção de entendimentos, orientações e normas de ação comuns para as políticas educativas nacionais nos Estados-membros. Os recursos humanos e a gestão eficiente desses mesmos recursos passam a assumir uma centralidade progressiva no processo de integração europeia, dado o papel que lhes é atribuído na competitividade da economia (Ferreira & Seixas, 2006). Desta forma, as políticas assumidas e emanadas pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e formação são predominantemente inspiradas e mesmo colonizadas por orientações com origem na economia. Verifica-se que no período compreendido entre 1986 e 1995, o mandato endereçado ao sistema educativo era o de uma modernização educativa que tivesse em conta o desenvolvimento económico do país, que prosseguisse um processo de europeização para a reconfiguração das instituições, dos processos e dos conteúdos que as corporizam (Barroso, 2003).

Para outorgar resposta a estas indispensabilidades de reformas educativas, é aprovada em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro, que permitiu, por um

lado, o encerrar do ciclo da normalização da política educativa e por outro, o coroar de um processo de transformações não lineares e conseqüente entrada no propósito de reforma educativa. Sendo este o primeiro ciclo de uma reforma que se pode dividir em dois grandes períodos, destaca-se a reestruturação do ensino básico e secundário, com a esperada ampliação da obrigatoriedade do ensino de seis para nove anos, com a formalização dos três ciclos de ensino básico e a estruturação do ensino secundário em três anos, sendo organizado em cursos gerais e tecnológicos (Ferreira, 2007). A EF vê consagrada a sua importância para uma formação harmoniosa dos discentes, ainda que, tal como se lê no artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, como ocupação dos tempos livres e desporto escolar.

Em 1989, segundo ideologias de modernização articuladas com ideologias neoliberais, implicando as redefinições das forças de mercado (Ferreira & Seixas, 2006), foram criadas as escolas profissionais e o ensino superior continuou dividido em ensino universitário e ensino politécnico. Mas, com a aplicação legislativa que prevê a autonomia universitária, obrigou-se à aprovação dos estatutos das várias universidades. Devido à atratividade do ensino superior, além de uma contenção de acesso ao ensino superior público (as propinas arrecadadas velavam apenas 25% do custo de formação dos discentes), foram criadas condições de abertura do ensino superior às instituições privadas e aprovado o Estatuto do Ensino Superior Privado e Cooperativo, pesando, uma menor intervenção direta do Estado (Barroso, 2003; Ferreira, 2007). Em igual ano, promove-se o aumento da carga horária da disciplina de EF de duas para três horas semanais, e são estabelecidos os princípios que ordenaram a reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário, através do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto.

Com o início da década de noventa, constata-se a proliferação da oferta formativa para professores de EF. Considerando que a extinção do Instituto Nacional de EF terá sido o primeiro passo para a descentralização da formação dos professores de EF (Maia, 2005), o aumento do número de instituições formadoras na área potenciou a maior diferenciação da formação inicial, acarretando não só lacunas de estrutura curricular como, por certo, questões mais complexas, quer na afirmação social da profissão (menor exigência na entrada uma vez que qualquer um pode ser professor de EF), quer no estabelecimento de consensos à volta das condições indispensáveis à qualidade da formação e do desenvolvimento profissional (menor rigor na seleção dos docentes) (Rocha, 1999).

Em 1991, com o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, a EF, passa a disciplina curricular obrigatória no ensino básico e secundário. A sua importância e carga social são reforçadas com algumas publicações académicas que se debruçam sobre as funções essenciais da

EF⁷ (Bento, 1991; Januário, 1995).

5.4. Liame Qualitativo e Igualitário da Escola

Em meados da década de noventa emerge uma nova etapa designada por segundo período do ciclo da reforma (1995-2002) (Barroso, 2003), baseada na ideologia da inclusão e forte definição organizacional da educação, com colateral clareza, consensualidade dos princípios e flexibilidade da ação. O 13.º Governo Constitucional, apesar de traduzir como principal prioridade a educação, recusava as lógicas inerentes ao conceito de reforma educativa, visto ser um conceito sujeito a forte erosão ao longo da década anterior. As novas políticas educativas assumidas⁸ apontavam para acordos sobre os grandes rumos da política educativa visando pacificar a educação e esboçando grandes consensos nacionais, os quais não passaram de propostas/intenções que não conseguiram fazer o seu percurso: o Pacto Educativo para o Futuro foi uma das propostas do género. No entanto, o que prevaleceu foi a continuidade de políticas iniciadas na primeira parte desta reforma e algumas iniciativas que pretenderam marcar a diferença, mas que não foram fundamentais e estruturantes para a assunção de uma escola onde o binómio educação/democracia fosse de facto uma opção política.

Foram tomadas algumas medidas centradas na igualdade de oportunidades, como é o caso do forte impulso à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, à expansão da educação pré-escolar, assim como algumas medidas de pedagogia compensatória (Barroso, 2006), que não atacando a origem do processo de produção de desigualdades, encorpa as escolas como agente de disfarce e de pacificação escolar e social (Barroso, 2006). Todo o movimento reformista

⁷ A este propósito, Bento (1991) destaca três funções essenciais da EF: [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. Posteriormente, Januário (1995) apresenta uma perspetiva que pretende ser mais holística. Estruturando, igualmente, três funções elementares para a EF, destaca: [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).

⁸ Fruíram de uma base neoliberal conjugada por ideologias da modernização, que descortinava uma necessária descentralização e flexibilização, aumentando a emergência de Estado Avaliador, sustentado por iniciativas que colocassem o sistema educativo em sintonia com o que se passava noutras regiões da Europa (Ferreira & Seixas, 2006, p. 274-276).

(1986-2001) foi apoiado por um substancial reforço financeiro no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio, negociado com a Comissão Europeia e que se traduziu no PRODEP, que visou preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia, apoiando as políticas de generalização no acesso à educação mas, acima de tudo, no vínculo qualitativo, como o melhorar a qualidade da ação educativa, modernizar as infraestruturas e também algum financiamento para a formação contínua de corpo docente. A educação, enquanto dimensão estratégica no desenvolvimento individual, social, cultural, e consequentemente económico, regressa nesta fase à perceção de um sector em crise com um esgotamento da alegoria da reforma educativa, onde passamos de uma “crise de problemas para uma crise de soluções” (Barroso, 2003, p. 72).

5.5. Dicotomia Evolutiva do Ciclo de Descontentamento

A EF deparava-se, novamente, com alterações de foro legislativo, na medida em que o Ministério de Educação decide aprovar um documento intitulado de Gestão Flexível dos Currículos que, entre outras medidas, previa a possibilidade de redução da carga horária da EF no ensino básico do 2.º e 3.º ciclo (Moreira, 2009). Em 2001, e em grande medida devido a ações de coerção dos professores de EF, esta situação é refutada através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Volta-se a recomendar as três horas semanais de EF para o 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário. Surpreendentemente, inclui-se no ano seguinte, no 1.º ciclo do Ensino Básico, a área das Expressões Físico Motoras, como área curricular de frequência obrigatória, compreendida na componente curricular da Educação para a Cidadania (Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro).

Com o proémio do século XXI, vive-se novo ciclo evolutivo (2002-2005), estigmatizado pelo claro descontentamento atinente à situação em que se encontra a educação em geral. Embora subsistissem avanços significativos na generalização do ensino básico, nas taxas de frequência do ensino secundário e pós-secundário e no desenvolvimento das edificações de parques escolares, compatíveis com os indicadores do espaço Europeu, Portugal encontra-se abaixo dos indicadores Europeus de referência para a literacia e erudição das ciências exatas. Perante este diagnóstico, volta a ser colocado como objetivo a profissionalização da gestão, a criação da figura de diretor escolar, e ainda, desenvolvimento de um projeto de reforma organizativa e de reorganização dos processos na administração educativa. Esta proposta, sobre a nova gestão e administração escolar, apresenta uma arquitetura onde é fácil adivinhar que conceitos como a democracia e participação não se coadunam com a necessidade inadiável de racionalidade e modernização. Parece existir uma

estratégia para a progressiva redução da intervenção quotidiana do Estado na organização e gestão da prestação do serviço educativo através da promoção do mercado da educação e adoção de critérios e modalidades de gestão empresarial. O Estado tende em ater-se à mensuração, comparação e hierarquização, continuando a investir grande parte do seu orçamento em educação, insurgindo-se como uma fração reguladora e avaliadora (Barroso, 2003, 2006) e esbatendo a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade social (Afonso, 2001).

6. Descentralização, Territorialização e Papel Renovado do Estado

As interdependências locais estão a assumir uma natureza gradualmente competitiva em que as escolas concorrem para aceder a recursos adicionais, partindo de encadeamentos diversificados pelas características e ações da escola, pelas escolhas dos pais e encarregados de educação e pelas diretivas locais e nacionais. Os recursos de ordem financeira, a oferta escolar e o perfil dos professores, são os mais procurados. No entanto, os alunos são centrais para as atividades e determinantes na obtenção dos restantes recursos. Os dois níveis mais comuns de competição com o fim de captação de alunos cumprem-se quando os recursos são atribuídos em função do número de inscritos ou em função dos resultados. Tendo o último como mais comum, a competição poderá ocorrer com o objetivo de atrair os melhores alunos (Van Zaten, 2006), o que se coaduna com um sentido de parentocracia e desenvolvimento das estratégias familiares na procura de maior sucesso e mobilidade social dos seus educandos.

Apesar de se reconhecer a importância dos alunos como constituintes mais importantes dos recursos das escolas, em que a quantidade e qualidade dos alunos deveriam determinar, em certa medida, a obtenção de outros recursos dentro do sistema educativo, no território português não parece existir uma preocupação generalizada em agir sobre o recrutamento dos alunos, não só por serem menos afetados por regulações locais, mas também por não se observarem estratégias muito intensas de escolha de escola por parte dos pais e encarregados de educação (Van Zaten, 2006).

A promoção das escolas e das suas atividades tornam-se dependentes do desígnio da escola, isto é, da sua posição face ao recrutamento e à oferta escolar. Além destes fatores externos, as lógicas de ação das escolas, associadas aos processos internos e à sujeição da influência dos fatores endógenos, como a distribuição dos alunos pelas turmas, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais e os problemas disciplinares, surgem como outra fonte de contradição entre as suas dinâmicas e as interdependências competitivas.

Os diretores das escolas, como elo entre a escola e a regulação central ou descentrada, tendem a ceder a pressões hierárquicas locais para melhorar a posição da escola e a sua atratividade. Esta posição tem contado com o aumento do apoio dos professores, contrariamente ao que referia Van Zanten (2006), pois se os professores ainda não são recrutados pela direção da escola, passaram a ser avaliados pela mesma. Os professores e os diretores em Portugal, ainda se envolvem suficientemente no funcionamento interno das escolas, em que os professores focam as suas preocupações em competições de segunda ordem (captação dos melhores alunos). Tal, não implica necessariamente que os professores colaborem de forma explícita com o diretor da escola no desenvolvimento de estratégias de mercado, mas vão tolerando as estratégias que lhe são mais convenientes. Já as estratégias parentocráticas, não sendo encorajadas politicamente a nível nacional, parecem mais evidentes nas grandes áreas metropolitanas, onde se registam pequenas polarizações sociais e académicas (Afonso & Costa, 2009; Van Zaten, 2006).

A repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos de educação e o envolvimento de um maior número de atores (Afonso, 2001; Afonso & Costa, 2009), tem conduzido à complexificação da regulação das políticas, da ação pública em educação e à impossibilidade de reduzir a governação da educação a um macroator centralizado. A funcionalidade do sistema de ensino depende, primariamente, da existência de meta-estruturas de coordenação inter-organizacional, às quais o Governo deve proporcionar, as condições necessárias ao exercício do processo reflexivo e auto-organizado de regulação (Van Zaten, 2006). A possibilidade de coexistência de uma regulação múltipla com as formas tradicionais de coordenação incrementa um envolvimento menos hierarquizado, menos centralizado e com um carácter menos diretivo do Estado. Atualmente, não é tão importante perceber como é que o Estado deve exercer o seu poder, mas sim, que poder deve exercer num sistema de ensino onde continua a ser uma fonte essencial de regulação, mas não a única, nem por vezes, a mais decisiva.

7. A Contemporaneidade da Missão (da) Educação Física

Culminando o percurso e contexto educativo caracterizado ao longo dos trechos precedentes, o 19.º Governo Constitucional assume a educação, no seu Programa, como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, desponha objetivos de redução da dispersão curricular

concretizada no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais e na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, repetem-se intenções, dissonantes com as medidas praticadas⁹, de afirmar a identidade de disciplinas que se reúnem sob a designação de Expressões, como é o caso da Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica e EF.

À semelhança do que se havia verificado com o Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, retificado pela declaração de retificação n.º 84/2007 de 21 de setembro, a EF volta a sofrer reestruturações ao nível da carga horária semanal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Desde logo, estabelecem-se os habituais três blocos de quarenta e cinco minutos, por semana, para o 5.º e 6.º ano de escolaridade. Incompreensivelmente, para o 7.º e 8.º ano de escolaridade, estabelecem-se 300 minutos semanais¹⁰ para o total das áreas disciplinares de expressões e tecnologias¹¹, dos quais, no mínimo, noventa minutos terão que ser, forçosamente, designados para a Educação Visual. Os critérios, à exceção da obrigatoriedade de carga letiva para a Educação Visual, mantêm-se no 9.º ano de escolaridade. Porém, estão apenas disponíveis 250 minutos semanais para esse feito, considerando novamente o total das áreas de expressões e tecnologias. No ensino secundário, reitera-se a carga letiva semanal de 150 minutos para a EF, tanto para os cursos científico-humanísticos¹², como para os cursos artísticos especializados¹³. Para os cursos profissionais e no âmbito da autonomia das escolas, estas têm liberdade de organizar os tempos letivos no formato mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias da disciplina, ou seja, um total de 140 horas de EF para cada ciclo de formação.

⁹ A este propósito, consultar o ponto 6 do artigo 20.º (gestão do currículo dos ensinos básico e secundário), o ponto 4 do artigo 28.º (efeitos de avaliação) e ponto 2 do artigo 38.º (produção de efeitos), do Decreto-Lei n.º 139/2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 05 de julho de 2012 (disponível em www.dgicd.min-edu.pt/data/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf).

¹⁰ Carga letiva semanal, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos: mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

¹¹ Considere-se para este efeito as disciplinas de EF, Tecnologia de Informação e Comunicação, Educação Visual e uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a especificidade e no âmbito do projeto educativo de cada escola.

¹² Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos: mínimo por disciplina e total por ano.

¹³ Carga letiva em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos: mínimo por disciplina e total por ano e contemplando ainda os valores mínimos e máximos correspondentes aos planos de estudo, consoante a área artística.

As orientações curriculares, naturalmente uniformes a nível nacional, apresentam uma estrutura que procura ser coerente mas diferenciada numa lógica vertical, desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade. No 1.º ciclo a EF é perspectivada “com importância crucial e componente inalienável da educação” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 35). Para este ciclo de ensino, é estabelecida a formação das competências fundamentais em cada área da EF, quer através de formas típicas de infância (atividades lúdicas e expressivas infantis), quer em práticas que favoreçam não só o desenvolvimento nos domínios social e moral, mas também preparem as crianças para as atividades físicas características das etapas seguintes. Do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, desenha-se um bloco estratégico onde se estabelece o tratamento de conteúdos na sua forma característica e na sequência de atividades e conquistas realizadas no 1.º ciclo, em função do programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho e do reajustamento ao programa de EF para o 3.º ciclo (Jacinto, Comédias, et al., 2001). O 10.º ano assume um carácter de revisões/reforço, no sentido dos alunos não só poderem avançar em determinados conteúdos (ou experimentar atividades alternativas), mas também para compensar ou recuperar alunos em áreas onde revelem mais dificuldades. No 11.º e 12.º admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos pelos conteúdos onde preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da educação Física, propondo-se que se escolha em cada ano (11.º e 12.º) duas matérias de desportos coletivos, outra de ginástica ou de atletismo, uma de dança e duas das restantes (Jacinto, Carvalho, et al., 2001).

Tendo por base esta perspetiva, parece existir uma atitude desmemoriada por parte do aparelho legislador e dos órgãos de decisão em relação aos programas de EF, que não são alvo de reajustes há mais de uma década. Consequentemente, fruem de objetivos estanques para uma realidade prática e legal, em constante renovação. Perante esta e tantas outras situações contraditórias, urge perceber o que se pretende como verdadeira missão da EF e dos seus profissionais na escola atual. Crum (2000) sugere que, em primeiro lugar, terá que se reconhecer que a principal missão da EF não está meramente associada à melhoria da aptidão ou capacidades físicas dos alunos, nem tão pouco se trata de uma disciplina recreativa, no currículo escolar. Deve ser entendida como uma forma de ensino-aprendizagem na qual 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.

Esta breve passagem pelo enquadramento histórico da organização escolar e da EF em Portugal conduz-nos a concluir que é visível uma integração de reformas educativas que foram conferindo à disciplina de EF um percurso de indefinições, de subalternidades e de procura de

afirmação. Para além desta perspetiva, subsiste, igualmente, a necessária reafirmação de uma identidade profissional do corpo docente da disciplina de EF. Esta, ao desenrolar-se num contexto social, baseado por dimensões intra e inter-individuais que se confundem e influenciam mutuamente, está, ainda, sujeita a todo o sistema de ações entre os diversos intervenientes do processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários e outros).

Assim, o próximo capítulo será dedicado a uma reflexão e descrição dos principais estudos que incidiram sobre esta temática, em particular sobre a identidade socioprofissional dos professores de EF e sobre as interações escolares entre os professores de EF e os diferentes elementos da comunidade educativa.

CAPÍTULO II

Identidade Socioprofissional e Interações Escolares entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa

Perfil do Professor de EF

Identidade Profissional dos Professores de EF

Estatuto Socioprofissional do Professor de EF

**Interações Escolares entre os Professores de EF e a
Comunidade Educativa**

Relação entre os Professores de EF e os Alunos

Relação entre os Professores de EF e o (a) Diretor (a)

Relação entre os Professores de EF e a Comunidade

Relação entre Professores

Identidade, por si, deve ser entendida como referência a aspetos subjetivos que qualificam os indivíduos relacionalmente, compreendendo configurações de género, etnia, classe ou mesmo ocupação, como, por exemplo, a de professor de EF (Sontoro & Allard, 2005), figura que merece, neste estudo, atenção central.

Sabemos que a identidade será reforçada por todo o processo de sociabilização do indivíduo, influenciador quer ao nível das práticas no dia-a-dia, quer das representações pessoais (Januário & Matos, 1996). O reflexo desse processo de sociabilização será o estatuto¹⁴ e o prestígio conseguidos naquela profissão, pelo que a imagem que o indivíduo transmite estará relacionada com o papel que lhe é concedido e com o próprio reconhecimento público relativamente ao seu contributo para a sociedade. Enquanto educadores, a identidade dos professores de EF alinha-se, fortemente, com a crítica social, alentada por antinomias em torno do conhecimento, práticas e conteúdos da disciplina de EF e do seu profissional (Wrench & Garrett, 2012).

A literatura sugere, também, que a identidade profissional constrói-se através dos saberes científicos e pedagógicos, segundo uma ordem deontológica (Teodoro, 1994). Terá início no momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes locais de promoção e enriquecimento da profissão (Teodoro, 1994). Pressupõe um código comum a todos os elementos que constituem um determinado grupo, onde a standardização pode ser a solução para uma identidade profissional, mais positiva (Chrónín, et al., 2012; Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 2000, 2004).

Com efeito, a primeira parte do presente capítulo será dedicado a uma reflexão sobre a identidade profissional dos professores de EF, precedida da contextualização do perfil contemporâneo destes profissionais. Dado que estes indivíduos possuem, normalmente, uma necessidade inata de interagir de forma eficiente no seu ambiente (sentirem-se competentes), de exercer vontade livre (sentirem-se autónomos) e deter relações sociais significativas com os outros (sentirem-se relacionados) (Cox & Ullrich-French, 2010), a segunda parte deste capítulo visa esclarecer o contexto e forma como ocorrem as interações com os diferentes elementos da comunidade educativa.

¹⁴ Concetualmente, estatuto assume-se como um conceito de duplo sentido, compreendendo uma dimensão formal e uma dimensão semântica. Estatuto formal é determinado autoritariamente pela legislação, enquanto que estatuto semântico é determinado pelo modo como os grupos se referenciam face à profissão (Kougioumtzis, Patriksson, & Stråhlman, 2011). No contexto escolar, estatuto formal é emanado por disposições da legislação e currículo, enquanto que estatuto semântico se associa às configurações efetivas da vida da escola (Hardman & Marshall, 2000).

1. Perfil do Professor de Educação Física

No contexto internacional, assume-se que a força da docência da EF, enquanto profissão, relaciona-se diretamente com o sucesso que os seus profissionais possuem em convencer a comunidade educativa da sua importância e contributo para a saúde e bem-estar dos alunos (Broekhoff, 1979). Na área da EF, as experiências escolares e desportivas passadas, os hábitos de atividade física e a influência positiva de fatores situacionais e sociais, tendem a suportar o entendimento e motivação para a escolha da profissão docente (Garrett & Wrench, 2007; Ronspies, 2011).

O Bryant et al. (2000), num estudo qualitativo com recurso a diferentes métodos de recolha de dados, como a entrevista, análise de relatórios autobiográficos e observação de aulas, identificaram os motivos que orientaram um grupo de jovens estudantes de EF, dos Estados Unidos da América, a enveredar pela profissão docente. Os resultados apontam para um forte compromisso com as tarefas de lecionação, o gosto pelo trabalho com crianças e jovens e outros facilitadores significativos como antigos professores, treinadores, família e amigos. Convém realçar que, à semelhança dos trabalhos de Garrett e Wrench (2007) e Ronspies (2011), também as experiências desportivas e académicas passadas, foram apontadas como motivos para seguir a profissão docente. O entendimento dos propósitos da EF e o entendimento do que deve representar a figura do professor de EF foram, igualmente, investigados por O Bryant et al. (2000). Cinco temas emergiram como comuns nas respostas dos inquiridos, nomeadamente: [1] apoiar os alunos no entendimento e aprendizagem dos benefícios e importância da atividade física; [2] contribuir para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, especialmente os que são recorrentemente marginalizados na disciplina de EF; [3] os professores de EF devem assumir-se como modelos para estilos de vida saudáveis e ativos; [4] os professores de EF devem possuir um bom entendimento da multidisciplinariedade da disciplina e do seu alcance social; [5] os professores de EF devem possuir domínio sobre o conhecimento pedagógico da disciplina e, também, propriedade sobre o conhecimento de âmbito mais cognitivo.

Uma perspetiva, semelhante, havia já sido destacada por Ruivo (1997), que refere a necessidade do professor ter que apresentar um perfil de técnico altamente qualificado e não apenas um perito nas matérias que leciona. Porém, definir concretamente o perfil destes profissionais é uma tarefa custosa, para a qual contribuem diversos fatores, como por exemplo: humanos, pedagógicos, científicos, culturais ou profissionais (Cunha, 2008).

A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2012), apesar de não se estender para o debate dos propósitos reiterados previamente, traçou um perfil da população docente do grupo de recrutamento de EF do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário¹⁵. Baseia-se num conjunto de indicadores que fornecem informação sobre a sua distribuição, sobre as suas características individuais – idade, sexo e habilitações académicas – e acerca do exercício da profissão – funções, componente letiva e vínculo. Verifica-se que existiu uma taxa média de crescimento anual de 1.8% do número de professores de EF desde o ano letivo de 2000-2001, com um total de 5492 elementos, até ao ano letivo de 2010-2011, com um total de 6536 docentes, dos quais 37.8% lecionavam na região norte, 27.5% na região de Lisboa, 22.5 % na região centro e 11.8% entre o Alentejo e Algarve. A distribuição dos docentes de EF segundo o grupo etário mostra que 46.6 % possui idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos. A maioria pertence ao sexo masculino (57.8%) e detêm licenciatura ou curso equiparado (87.5%), como habilitação académica predominante. A distribuição por situação profissional mostra que 72.5% dos docentes pertencem ao quadro e que acumulam funções letivas que variam, maioritariamente, entre as 14-19 horas (41.4%) ou mais de 19 horas (41.1%).

Nunes (1994), através de uma perspetiva mais sociológica e menos contemporânea, empresta o seu contributo para caracterizar os professores de EF. Define-os como pessoas sociáveis e entusiastas, com elevado poder de iniciativa e de capacidade organizativa e, logicamente, grandes apreciadores das atividades 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.

¹⁵ Os dados reportados assentam, essencialmente, nas Estatísticas da Educação da DGEEC do ano letivo de 2010-2011, traçando o paralelismo, sempre que possível, com os anos letivos anteriores. Para qualquer dos anos referidos os dados reportam-se ao Continente. A informação disponibilizada diz respeito a docentes de EF em exercício de funções no estabelecimento, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário; engloba os setores público e privado, exceto para os indicadores relativos à componente letiva e ao vínculo contratual, em que a informação diz respeito, apenas, ao setor público da rede do Ministério da Educação e Ciência. Não são considerados os docentes em escolas profissionais nem em educação especial.

2. Identidade Profissional dos Professores de Educação Física

A lógica explícita pela exposição dos trechos anteriores é a de que o ensino da EF, em Portugal, levou algum tempo até ser integrado nas escolas públicas e adquirir a devida credibilidade, comparativamente a outras disciplinas escolares (Ferreira & Moreira, 2011). Nesse trajeto, a disciplina e o seu profissional foram assumindo diversas representações. Inicialmente, a medicina e os seus conhecimentos teóricos do movimento humano, bem como os métodos militares, com as convenientes adaptações das regras e exercícios realizados em grupo (Crespo, 1995), serviram os propósitos de uma identidade profissional em construção. Mais tarde, com a integração da formação docente no contexto universitário, surgem irresoluções referentes ao sentido da profissão e da disciplina que conduzem a quebras na identidade deste grupo profissional. Teodoro (1994) atribui a maior responsabilidade da crise de identidade profissional, entre os docentes, à proletarização do trabalho, acentuada pela reforma educativa. Contudo, parecem múltiplos os fatores, na medida em que a profissão docente se encontra repartida 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 (Gomes, 1993).

Estudar este fenómeno, isto é, estudar a profissão docente e a sua identidade profissional, implica, obrigatoriamente, reconhecer a heterogeneidade que caracteriza o grupo profissional (Ferreira & Moreira, 2010). Por outro lado, se no início deste capítulo foi analisado o conceito de identidade profissional, mediante a sua dimensão motivacional para a escolha da docência enquanto projeto profissional, interessa, também, perceber a sua dimensão representacional, relacionada com as perceções profissionais no plano da imagem enquanto professor e imagem da profissão (Kelchtermans, 1993). Paralelamente, o desenvolvimento pessoal e profissional concorrem para uma imagem-social do profissional-professor (Moreira, 2009), levando à necessidade de considerar a dimensão socioprofissional, localizada ao nível social e relacional, que se baseia sobretudo nos processos de socialização profissional (Kelchtermans, 1993).

A base para a constituição de um grupo profissional e da sua identidade profissional parece residir na formação inicial (Pereira, 2005). Contudo, é urgente que os professores de EF adquiram novos comportamentos e novos saberes, no sentido de se proceder à reestruturação da profissão com profissionais mais responsáveis, solidários, unidos e fiéis a uma matriz identitária (Moreira & Ferreira, 2011).

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 (Moreira, 2009), já que a divisão metodológica e deontológica só lesa a afirmação profissional e identitária (Pereira, 2005).

Ferreira e Moreira (2010) analisaram a forma como quinze professores de EF de escolas básicas e secundárias de Portugal se avaliam enquanto docentes da área, estudando o reflexo da sua formação inicial na definição da sua identidade docente. Os docentes apresentavam formações iniciais distintas, realizadas nas instituições mais marcantes do nosso país durante o século XX: o INEF, as escolas de instrutores de EF do Porto e Lisboa, os institutos superiores de EF de Lisboa e Porto e as faculdades de ciências, de desporto e de EF, criadas a partir do início dos anos 90. Foi possível concluir que apesar da diversidade de orientações e de conceções que caracterizam estas instituições, não parece existir clivagens profundas e demasiado prejudiciais para a afirmação da identidade do grupo profissional. Por outro lado, as diferentes perceções também parecem resultar das passagens destes professores por escolas de diferentes regiões do país, escolas com as suas particulares características humanas, sociais e físicas, que se refletiram nas formas de estar e de agir destes docentes, bem como dos desiguais anos de experiência profissional que acabaram, inevitavelmente, por definir modos diferentes de perceber a intervenção dos professores de EF no âmbito escolar.

O estudo da influência da variação sociogeográfica no exercício da docência da EF foi levado a cabo na década de 60 por Erickson (1960). Este registou perceções mais positivas, sobre a profissão docente, por parte de professores de EF que lecionavam em zonas urbanas, comparativamente aos professores de EF que lecionavam em zonas rurais. Reese e Johnson (2001) acrescentaram a este tópico a informação de que a satisfação profissional dos professores de EF do ensino secundário a lecionar em zonas urbanas tende a decrescer em escolas com um número de alunos superior a 1500.

Moreira e Ferreira (2011), acrescentam, posteriormente (Moreira & Ferreira, 2011), que os professores de EF mais novos, na sua maioria, percebem uma boa relação com os professores mais velhos e que têm consciência da necessária união e diálogo entre todos os professores de EF. Será da necessária conjugação da experiência dos mais velhos e dos conhecimentos dos mais novos, que se estabelecerá a criação de um espírito profissional coeso (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Suk Yoon, 2001).

Paralelamente, verifica-se que os professores de EF estão integrados num quadro legal que lhes confere as mesmas responsabilidades profissionais que qualquer outro docente de outro grupo disciplinar. Alguns chegam a ocupar os cargos mais elevados na organização escolar. Porém, o estudo de Ferreira e Moreira (2011) revelou que não é suficiente modificar o quadro legal para transformar as perceções estabelecidas em torno do grupo de EF. Alguns dos professores entrevistados estavam bem cientes disso, não negligenciando o facto de que alguns dos seus pares de outras disciplinas ainda nutrem uma ideia de inferioridade da disciplina de EF e dos seus professores.

Verifica-se, então, que esta atitude, que se estende a outros agentes da comunidade educativa, de desmesurada importância atribuída à formação intelectual com preferência pelas atividades teóricas, tem projetado estes profissionais para um estatuto de inferioridade (Moreira, 2009; Pereira, 2005). Embora os professores de EF exibam uma postura constante de luta na busca de um estatuto equitativo ao dos professores das disciplinas de carácter mais cognitivo, parece persistir como disciplina excluída do núcleo de valores humanísticos, científicos, estéticos ou de modernização (Carvalho, 2002).

2.1. Estatuto Socioprofissional do Professor de Educação Física

As perceções da comunidade educativa, acerca da EF, refletem associações a uma perspetiva da disciplina enquanto matéria não-académica de conceção confusa. Adicionalmente, o papel conflituoso do professor-treinador, parece aprofundar um estatuto marginal da EF e comprometer o poder dos professores de EF nos processos de divulgação do currículo (Kougioumtzis, et al., 2011). No contexto de um estudo pioneiro no Reino Unido, Hendry (1975) focou-se no papel marginal dos professores de EF, assumindo à partida a existência de uma identidade profissional difusa e estatuto questionável. Reporta, inequivocamente, que os professores de EF “possuem um baixo estatuto dentro da hierarquia educacional, principalmente porque são vistos de forma periférica ao funcionamento instrumental central da escola” (Hendry, 1975, p. 6). Durante os anos recentes, a descrição da disciplina de EF e dos professores de EF tem sido alvo de uma vasta quantidade de estudos, acompanhado pelo interesse crescente na revisão dos desenvolvimentos (*e.g.*, Kougioumtzis et al., 2011; Hodges-Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, & Stephena, 2009).

Hardman (2008a, 2008b) e Hardman e Marshall (2000) analisaram o estatuto da EF e dos professores de EF, através da implementação de duas pesquisas à escala mundial: estudo para o Concelho da Europa (Comité para o Desenvolvimento do Desporto) e estudo para a União Europeia. Os resultados destes estudos apontam, consistentemente, para um estatuto formal da EF atualizado, especialmente nos países desenvolvidos. No entanto, parece evidente o declínio do estatuto semântico dos professores de EF. O baixo estatuto dos professores de EF e da própria disciplina é afirmado pela perceção dos próprios e práticas internas e externas à escola, como por exemplo, a insciência governamental nestas matérias e o frequente cancelamento das aulas de EF a favor de outras disciplinas escolares. Os resultados apontam, ainda, para a perceção de um baixo estatuto da EF enquanto profissão, por parte dos órgãos de gestão, professores de outras disciplinas e pais dos alunos.

Costa, Pestana, Carvalho e Dinis (1994), constataram que a EF não é considerada como uma área de aprendizagem, mas sim de entretenimento e recreação. Moreira (2009), por sua vez, verificou que a maioria dos professores de EF (71%) afirma, convictamente, que muitos dos seus colegas de outras áreas disciplinares ainda os vêem como profissionais de entretenimento.

Stroot, Collier, O'Sullivan e England (1994) e Fejgin, Ephraty e Ben-Sira (1995) verificaram, igualmente, a existência de um baixo estatuto dos professores de EF em relação aos professores de outras disciplinas, nos Estados Unidos da América e em Israel, respetivamente. Resultados semelhantes, foram encontrados pelo estudo de Van Deventer (2009), na da África do Sul e por Kardeliene (2008), na Lituânia. Posteriormente, Shoal, Erlich e Fejgin (2010) descreveram a EF nas escolas israelitas como uma disciplina de pouca importância e de baixo prestígio.

Contudo, a fotografia uniforme de um declínio do estatuto profissional dos professores de EF está longe de ser consensual. Dowling (2001) confrontou as perceções de declínio do estatuto profissional dos professores de EF, reportando uma imagem profissional bastante positiva dos docentes de EF na Noruega. O reforço do estatuto é, também, evidente na Suécia, de acordo com um estudo com professores de EF do ensino secundário (Kougioumtzis & Patriksson, 2009). Em Portugal, Martins (2010), no que respeita particularmente ao estatuto socioprofissional do professor de EF, constatou, através de um estudo quantitativo realizado com professores de EF do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário e professores das outras áreas disciplinares da zona centro, perceções positivas e similares, nomeadamente em torno da importância e valor da EF, reconhecimento dos órgãos de gestão, imagem social da EF e estatuto similar ao das outras disciplinas. Porém, contraditoriamente, os professores das outras disciplinas insistem na

concordância de que é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de EF do que de outra disciplina, inculcando dúvidas na honestidade associadas à real percepção do estatuto do profissional de EF.

Moreira (2009) sugere que, face ao contexto catártico em que se encontra a EF, é fundamental para o exercício da profissão, desde o início da socialização profissional, que os professores de EF se centrem nos três fatores mais importantes do processo identitário, ou seja, “a disciplina que lecionam, a relação com os alunos e o papel do professor ou a representação sobre o papel do professor” (p. 139). Na sua perspetiva, bem como em outras similares que a sucederam (Cortesão, 2010; Martins, 2010), o estudo, por exemplo, das interações escolares entre os professores de EF e os alunos, e ainda com os restantes de elementos da comunidade educativa, constituem um elemento chave para a melhor compreensão do estatuto socioprofissional destes docentes e por consequência, da matriz identitária do grupo de EF.

3. Interações Escolares entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa

A escola, como organização, é considerada um objeto social com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a ser deduzidos pelo sistema social mais amplo em que se integram (Barroso, 2005). Como outra qualquer organização, assume-se como espaço de interação caracterizado por códigos e normas específicas, assentes numa forma determinada de gestão do poder (Sousa, 2007), que tendem a basear-se na escola clássica da organização e nos seus princípios estruturais (Zardet & Voyant, 2003).

O sistema educativo “enfrenta o desafio de adaptar os seus mecanismos de funcionamento, flexibilizar a organização escolar, abrir-se ao envolvente social e cultural e adotar compromissos na sua relação com os atores¹⁶ menos tradicionais” (Sousa, 2007, p. 111). Conceptualmente, os relacionamentos interpessoais, no local de trabalho, referem-se às relações formais e informais entre pares, colegas e chefias (Taveira, James, Karsh, & Sainfort, 2003). Estas potenciam-se como proporcionadoras de relações de cooperação e construção de uma autoidentidade dos seus elementos que, por conseguinte, podem concorrer para o aumento da satisfação profissional (Seco, 2002).

¹⁶ Barroso (2005) atribui a condição de atores aos vários intervenientes nas organizações, sendo que estas se assumem como espaços, latos, de interação.

O grupo de EF, na escola, assume-se como o berço da socialização da profissão (Cunha, 2008). Neste contexto, as relações e interações são, ainda, fomentadas pela própria escola, enquanto espaço de interações múltiplas (Teixeira, 1995). Interessa, então, perceber as representações que estes profissionais detêm sobre as interações que promovem ou das que se envolvem, enquanto “movimento de causalidade recíproca” (Amado, 2000, p. 114).

3.1. Relação entre os Professores de Educação Física e os Alunos

Os fatores contextuais da disciplina de EF associam-se a uma parte ampla da variância na percepção dos alunos sobre o professor e a disciplina de EF (Silverman & Subramamam, 1999). Os professores de EF podem ter uma influência preponderante nas atitudes dos alunos face à EF (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991). Em geral, estudos com alunos do ensino secundário (Carlson, 1995), mostram que estes possuem percepções positivas sobre a disciplina de EF e o seu profissional. A mesma tendência foi encontrada em alunos do ensino básico, nos diferentes anos de escolaridade (Aicinena, 1991; Ratliffe, Imwold, & Conkell, 1994). Porém, o aumento gradual da conflituosidade tem levado a alterações significativas das atitudes e relações pedagógicas entre professores e alunos (Nóvoa, Campos, Ponte, & Santos, 1991), com imprecisão do desenvolvimento pessoal e social do aluno (Serra, 2006). Por outro lado, a relação pedagógica entre professores e alunos assume-se como um fator determinante para a satisfação docente, onde o “reconhecimento demonstrado pelos alunos em relação aos professores pode ser entendido como um fator equilibrador na representação que os professores fazem acerca da importância e do prestígio social que lhes é atribuído” (Carvalho, 1992, p. 96).

Através de uma análise mais cuidada, é possível verificar que apesar da aparente descaracterização dos ideais sociais, são vários os estudos que evidenciam que os alunos gostam e estão motivados para a disciplina de EF. Em Portugal identifica-se claramente que os professores de EF se mostram bastantes satisfeitos com as suas relações pedagógicas com os alunos (Cortesão, 2010), que a EF é bem acolhida pela maioria expressiva dos alunos (Costa, 1996; Pereira, Costa, & Dinis, 1998) e ainda que a EF é considerada a disciplina preferida do currículo escolar, pelos alunos (Leal, 1993). 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) (Costa, 1996).

Outros estudos têm-se focado somente no feedback, o que não deixa de ser uma forma de interação (Byra & Marks, 1993; Rikard, 1992; Tan, 1996). Os que, no contexto internacional, se dedicaram à análise da interação entre professores e alunos, propriamente ditas, investigaram, por exemplo, os comportamentos de lecionação e padrões de interação entre professores experientes de EF do ensino básico e os alunos (Lombardo & Cheffers, 1983). Os resultados mostram que a empatia/simpatia dos professores era quase inexistente e que muitas das interações com os alunos se cingia ao momento da aula.

Nesta linha de pesquisa surge Barney (2005), acrescentado que, por exemplo, um grupo de professores estagiários do ensino básico, apesar de revelarem, geralmente, interações positivas com os alunos, estas traduziam-se em momentos breves e, de certo modo, impessoais. Ramos (2002), por sua vez, verificou que a satisfação e bem-estar profissional dos professores de EF do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra advêm, substancialmente, do relacionamento interpessoal com os alunos, logo, da aceitação da autoridade deste profissional. O estudo de Barney (2002), um dos mais interessantes neste tópico, permite apurar que tanto os professores de EF como os alunos do ensino básico, percebem o desenvolvimento de interações entre ambos, fora do contexto de sala de aula, como benéfico para o próprio processo letivo. Os professores de EF têm a noção de que quando dispõem de tempo para conhecer e interagir com os alunos, as suas atitudes face ao professor e às aulas de EF tornam-se mais favoráveis.

Ryan, Fleming e Maina. (2003) registaram as atitudes de mais de seis centenas de alunos do 6.º, 7.º e 8.º ano de escolaridade, relativamente aos professores e à disciplina de EF. Os resultados indicam que os alunos apreciam que os professores de EF sejam habilidosos a nível motor e evidenciem uma fácil capacidade de interação. As perceções em torno dos professores de EF não variaram com o sexo e etnia dos participantes, ou ainda com a localização sociogeográfica das escolas. São diversos os estudos que revelam diferenças nas atitudes dos alunos, do sexo feminino ou masculino, face aos professores e à disciplina de EF (Smoll & Schutz, 1980; Tannehill & Zakrajsek, 1993). Talvez porque, geralmente, as atividades mais femininas são triviais e estão sub-representadas nas aulas de EF (Talbot, 1986; Weiss & Glenn, 1992).

No plano do professor, a cultura corpórea associada à EF é inevitável, não fosse a componente física a principal ferramenta de trabalho (Webb & Macdonald, 2007). Devido ao tradicional domínio masculino no panorama desportivo, parecem existir conceções mais populares e positivas dos professores de EF do sexo masculino, proliferadas pelo vasto contexto educativo e desportivo (Webb & Macdonald, 2007). Dados recentes sobre as interações entre professores e alunos (Davis & Nicaise, 2011), mostram que subsistem perceções de relações pedagógicas

equitativas entre professores de EF do sexo masculino e feminino e alunos do ensino secundário. Constatam-se, contudo, diferenças entre os níveis de aptidão, disponibilidade motora e comportamentos dos docentes, que aparentam ser mediados pelo sexo dos alunos e professores de EF, respetivamente, e contexto social onde se insere a escola.

3.2. Relação entre os Professores de Educação Física e o (a) Diretor (a)

O (a) diretor (a) enquanto órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial¹⁷, assoma uma porção capital da envolvimento e partilha de responsabilidades com os diferentes elementos do corpo docente da escola, tanto para as tarefas de planificação e consecução de objetivos que difundam o sucesso escolar dos alunos (Correia, 2007), como no modo como exerce liderança¹⁸ sobre a estrutura e dinamização da organização escolar (Bolívar, 2003).

A gestão e administração das escolas necessitam de ter como base uma forte e esclarecida liderança que no quadro de uma aparente autonomia constitui um importante meio impulsionador da qualidade do sistema educativo. No desenvolvimento deste processo parece fundamental que haja envolvimento de todos os que trabalham na escola, mas não podemos esquecer a exigência de normas e práticas que possam promover uma gestão participativa e uma cultura democrática quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e coletivo de funções de gestão, através de mecanismos de participação direta (Barroso, 2000).

¹⁷ Definição circunscrevida no Artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. O Decreto-Lei aprova o regime de autonomia e gesto dos estabelecimentos públicos e da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O mesmo viria a ser complementado pelo Despacho normativo n.º 13-A/2012 que visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

¹⁸ O conceito mais amplo sobre liderança aceite pela comunidade científica, é o que nos oferecem Bass e Avolio (1990, pp. 19-20): “Liderança é uma interação entre dois ou mais membros de um grupo que frequentemente envolve a estruturação ou a reestruturação de uma situação e as perceções e as expectativas dos membros. Os líderes são agentes de mudança – pessoas cujos atos afetam mais do que as outras pessoas afetam os atos deles”.

Partindo do pressuposto que liderança pode ocorrer nos mais diversos contextos, o mesmo não se verifica para a gestão (Bush & Coleman, 2000). Melo (2004), assegura que as diferenças entre os dois conceitos a muito se deve a uma questão de terminologia, uma vez que a liderança é uma das funções da gestão e que, por qualquer razão, o líder e o gestor fixarão os objetivos para os membros do grupo e apoiá-los-ão na sua consecução. Terminando esta análise conceptual, é importante salientar o papel concreto do gestor e do líder, no qual o primeiro tem como função principal “gerir questões diárias, definir métodos, aplicar planos” e o segundo, “geralmente, é um estratega que se ocupa com questões de médio e longo prazo, guia e dá orientação ao mais alto nível” (Firmino, 2007, pp. 111-112).

Os líderes escolares contemporâneos assumem funções muito complexas, na medida em que são líderes de outros líderes. Para além de liderar os colaboradores pertencentes à organização escolar, ainda tem de colaborar com os restantes intervenientes na organização. Assim, as escolas necessitam de uma “liderança especial pois os profissionais escolares nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias, ou à liderança heroica que caracteriza tantas das nossas organizações. Estes mesmos profissionais demonstram, adicionalmente, muito pouca tolerância relativamente a rituais burocráticos” (Sergiovanni, 2004, p. 173).

Recentemente, Bush e Coleman (2000, p. 25) definiram um conjunto de qualidades como ideais de um líder escolar que, em várias formas são, também elas, similares às identificadas para os líderes transformacionais¹⁹. Castanheira e Costa (2007), num estudo desenvolvido sobre os gestores escolares, com base no *Multifactor Leadership Questionnaire*, procuraram compreender a perceção dos professores sobre o perfil comportamental dos respetivos líderes, indagando sobre as potencialidades de utilização do questionário no contexto educacional português. Os resultados do estudo apontam a “motivação inspiracional” como a resposta com a média de frequência de preferência mais elevada, seguida pela inspiração de otimismo e confiança no futuro, entre outros. Esta área é enquadrada no tipo de liderança transformacional (p. 148).

¹⁹ Por definição, percebemos que liderança transformacional é a que leva a grandes alterações ou transformações nas organizações, levando-as a melhores níveis de desempenho e auxiliando-as adaptativamente às constantes modificações, imediatas ou globais (Aarons, 2006; Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Barbuto & Burbach, 2006; Bass, 2005; Bass & Riggio, 2006; Boerner, Eisenbeiss, & Griesser, 2007; Erkutlu, 2008; Goodwin, Wofford, & Whittington, 2001; Masi & Cooke, 2000; Pawar & Eastman, 1997).

Em contextos escolares salientamos ainda que a investigação (e.g., Harris, 2002; Bryman, 1996) tem evidenciado que a liderança transformacional estará relacionada com situações, bem conseguidas, de melhorias da escola. Segundo Harris (2002), promove a colaboração entre os professores, eleva os desempenhos individuais e apresenta uma correlação positiva com a melhoria do funcionamento da organização escolar, em que o líder transformacional, após implementar mudanças estruturais avança para um nível de cultura organizacional (Bass & Riggio, 2006; Harris, 2002).

Castanheira e Costa (2007) acrescentam que o líder escolar deve possuir competências administrativas, mas também pedagógicas, assim como uma legitimidade social. Alves (2006) levou a cabo um estudo de revisão através do qual constatou que uma boa liderança escolar, paralela a um relacionamento firme entre os órgãos de gestão e os professores, contribui positivamente para o grau de satisfação profissional destes últimos.

Resumindo, no âmbito do dualismo liderança/gestão, Barroso (2005) define cinco áreas-chave sobre as quais o diretor deve centrar as suas funções: direção 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. Constata-se, assim, que a abrangência da atuação do diretor se caracteriza pela disponibilidade que revela para ajudar a resolver problemas dentro e fora da sala de aula, pela capacidade para concretizar projetos que visem o bem-estar e o sucesso de todos os membros da comunidade educativa, promovendo uma maior abertura da instituição à comunidade e pela aptidão para implementar eficazmente o projeto educativo da escola.

A análise e reflexão em torno das questões que se mostram facilitadoras, intervenientes ou moderadoras do papel do diretor escolar, revelam-se particularmente importantes na consecução dos objetivos mais latos do ensino e na satisfação dos diversos atores que emprestam o seu contributo para esse fim. É exemplo disso mesmo, o estudo de Teixeira (1995) que verifica que o grau de satisfação que os professores sentem no relacionamento com o (a) diretor (a) é diretamente proporcional ao seu nível de colaboração com o órgão de gestão e administração. O estudo mostra, também, uma tendência para “os professores, em geral, se sentirem muito implicados na escola, tanto no que se reporta à colaboração com os colegas, como à participação na programação de atividades escolares e colaboração com a direção da escola” (Teixeira, 1995, p. 193).

Estudos subsequentes, reforçam que um bom relacionamento entre o professor e a direção da escola agiliza a consecução dos objetivos profissionais valorizados pelo corpo docente (Moreira, 2009; Seco, 2000). Segundo uma perspectiva conclusiva mais lata, o estudo de Costa (2010) mostra que, apesar de os professores se sentirem apoiados e valorizados pelo órgão de administração e gestão da escola, também percebem que este último é demasiado subserviente em relação ao poder central e às diretrizes emanadas.

Segundo um conspecto de conclusões provindas da mesma amostra, Cortesão (2010) e Martins (2010) destacam que as percepções dos professores de EF acerca dos diretores são mais positivas do que as evidenciadas pelos professores de outras disciplinas. Além disso, os resultados obtidos indicam que os professores de EF evidenciam interações constantes com o órgão de administração e gestão e, tal como se verificou no estudo de Costa (2010) com professores de diferentes disciplinas, o grau de participação dos professores de EF na vida da escola é diretamente proporcional ao nível de relação que estabelecem com o (a) diretor (a) da escola.

3.3. Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade

A repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos de educação e o envolvimento de um maior número de atores (Lima & Afonso, 2002), tem conduzido as escolas numa procura pelo aperfeiçoamento das suas práticas, tanto no seu espaço formal como no exterior deste (Hargreaves, 1998). Esta mudança de perspectiva tem conduzido a um forte vínculo entre as escolas e as comunidades locais, com as quais se estabelece a necessidade de instituir boas relações.

A análise contextual apresentada, sugere que a escola pertence à comunidade em que se insere sem prejuízo da sua tutela pelo Ministério da Educação e Ciência. Por outro lado, a qualidade das relações humanas estabelecidas assume-se como fator fundamental para que se produza um sentimento recíproco de pertença, potencializando assim os benefícios que resultaram de uma plena integração. Sendo que a escola tem que servir a comunidade em que se inclui, deve ser capaz de responder, especificamente, às suas necessidades educativas e formativas sem prejuízo de outras em que se revelem úteis e adequadas à sua natureza de espaço público de educação e formação.

É possível sistematizar esta reflexão no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo. No artigo 8.º e 9.º é instado que a escola deve promover nos alunos, do 2.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, o desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade, dinamizando, assim, a função inovadora e interventora da escola. No âmbito da educação extraescolar, considerada no âmbito do artigo 26.º, demanda-se o favorecimento de atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade. Por fim, na extensão dos princípios gerais das carreiras do pessoal docente, artigo 39.º, prevê-se que a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade. Quay e Peters (2008) discriminam positivamente este tipo de enquadramento mais abrangente, em que, com o apoio da escola, dos seus profissionais e de políticas comunitárias locais, se podem encetar práticas educativas mais aliciantes para os alunos, fora das circunstâncias formais de sala de aula, envolvendo os diferentes elementos que constituem a comunidade educativa.

No quadro nacional, e particularmente na década de noventa, surgem algumas correntes literárias que focam a necessidade das interações entre a estrutura social e as ações individuais, como forma de promover o bom funcionamento dos estabelecimentos educativos. Reclama-se, aos professores, a responsabilidade de proporcionar respostas criativas e ativas, para suprir as necessidades do contexto escolar e estrutura social onde se insere (Carvalho, 1996). No entanto, muitas das interações escolares, como por exemplo, as que se desenvolvem com os pais dos alunos, estão sujeitas ao impacto danoso da falta de formação da classe docente em torno de estratégias e formatos adequados de colaboração (Correia, 1996). Consequentemente, parece recair nas capacidades inatas ou profissionalmente adquiridas pelos docentes, o seu sucesso destas interações.

Os resultados do estudo conduzido por Cavaco (1993) sugerem que as interações aventadas anteriormente, são dificultadas por uma inatividade interventiva por parte dos pais nas escolas, pois se existem pais preocupados com o percurso académico dos seus filhos, outros procuram alhear-se das suas responsabilidades enquanto elementos educadores.

No que se refere à EF, ou mais propriamente às interações entre os professores de EF com os outros elementos da comunidade educativa, verificam-se, através da investigação realizada por Cortesão (2010), perceções mais positivas do que as evidenciadas pelos professores de outras disciplinas. Repetindo-se a tendência de interações analisadas anteriormente, os professores de EF

com percepções mais positivas acerca da relação com a comunidade, apresentam percepções de um grau mais elevado de participação na vida da escola. Note-se, contudo, que no que diz respeito aos pais dos alunos, nomeadamente, a propósito do contato e colaboração com os professores de EF, registam-se respostas menos positivas. Estudos, previamente citados, apontam para a necessidade de um envolvimento mais ativo dos pais dos alunos, como veículo de viabilidade da EF (Sheehy, 2006, 2011), tanto para a mudança de percepções em torno da EF, como dos seus profissionais (Tannehill, et al., 1994; Zakrajsek & Tannehill, 1992).

O Projeto do Parlamento Europeu acerca da situação e perspetivas para a EF na União Europeia decorreu de 2005 a 2007, com recurso à aplicação de um questionário semiestruturado, reconhecido por especialistas de EF, em 27 países da União Europeia (Hardman, 2008a). Entre outros factos, foi possível aferir que na maioria dos países existe uma inadequada gestão das interações entre os professores de EF e a comunidade. Esta propensão havia já sido identificada num estudo representativo de docentes de EF polacos, onde 45%, dos mesmos, confirmaram a baixa interação com as diferentes organizações associativas, desportivas ou culturais que compõem os microambientes das comunidades locais (Zukowska, 1975).

Por fim, parece que, além dos dualismos associados ao sexo dos profissionais de EF, identificados previamente, enquanto agentes influentes nas interações que se estabelecem com a comunidade (Berg & Lahelma, 2010; Webb, 2003; Webb & Macdonald, 2007; Woods & Lynn, 2001), também a situação profissional dos docentes de EF concorre para esses propósitos (O'Bryant, et al., 2000). Os professores de EF estagiários, apesar de reconhecerem a importância da EF enquanto ferramenta de interação com a comunidade, são os que percecionam uma menor capacidade de interação, quando comparados com os seus pares mais velhos e com situações profissionais mais estáveis (O'Bryant et al., 2000).

3.4. Relação entre os Professores

O processo relacional positivo entre professores, tende a mostrar-se relevante na satisfação e eficiência profissional (Price, 2012; Somech & Bogler, 2002). Os laços emocionais, responsáveis pela manutenção dos compromissos de relação (Lawler, Thye, & Yoon, 2006; Lawler & Yoon, 1998), propendem a ser influenciados por traços homófilos, isto é, os professores relacionam-se, preferencialmente, com pares do mesmo sexo, etnia, idade, ou qualquer outra característica

facilmente identificável (Price, 2012). O tempo que os docentes gastam da zona de residência ao estabelecimento escolar, apresenta-se, por sua vez, como um dos fatores prejudiciais ao fomento das relações entre docentes e à participação em atividades não letivas de caráter voluntário (Alves, 2006). Presumivelmente, as distâncias mais longas diminuem o tempo livre dos docentes e a possibilidade de contatar/conviver frequentemente com os outros docentes.

Em sentido lato, rapidamente se percebe que as relações interpessoais podem assumir-se como positivas, negativas ou mistas. Assim, será desnecessário esclarecer porque é que as relações positivas são preferíveis numa atmosfera onde o processo de ensino e aprendizagem deverá ocorrer. Na zona Este dos Estados Unidos da América, foram inquiridos 60 professores de 60 escolas diferentes do ensino secundário, com o objetivo de identificar os impedimentos às relações interpessoais favoráveis, propondo, subsequentemente, sugestões de melhoria (Casciano-Savignano, 1976). Alguns exemplos, identificados como impeditivos de relações interpessoais positivas entre professores, foram: “a falta de cooperação; ciúmes determinados por horários ou vencimentos mais vantajosos; métodos de ensino e trabalho distintos entre os docentes mais velhos e os seus pares mais jovens; falta de tempo disponível para atividades de cooperação; e indiferença face à melhoria” (p. 28). Seguidamente foram recomendados pelos próprios alguns fatores de melhoria das relações entre professores, tais como: “a definição de grupos específicos de trabalho; partilha de estratégias e métodos de trabalho; cooperação entre os grupos de trabalho para solucionar e discutir problemas da escola, dos alunos ou de outros professores; e rotação das responsabilidades de caráter mais administrativo ou burocrático” (p. 29).

Em Portugal, assomam-se indicadores, não só da importância dos professores que atuam como facilitadores e como apoio de outros professores (Bolívar, 2003), como também aqueles que evidenciam perceções de melhor relacionamento entre pares, afirmam, proporcionalmente, um nível mais elevado de colaboração com os colegas na organização e participação em atividades ou tarefas escolares (Teixeira, 1995). Costa (2010), ao analisar as relações interpessoais entre docentes, verificou a existência generalizada de um bom entendimento e relações positivas de colaboração entre os professores. Estas conclusões podem ser ainda interpretadas à luz do estudo de Seco (2000), que refere que a intensidade das relações entre docentes propende a aumentar de forma proporcional à idade dos indivíduos. Estas mesmas relações são superiores entre professores do mesmo ciclo de ensino, o que reforça os indícios de homofilia entre grupos de Price (2012).

Quanto ao relacionamento entre os professores de EF, Correia (1996) refere que, por vezes, este não é o mais adequado, existindo mesmo algum individualismo encoberto que dificulta a adequada laboração deste grupo disciplinar. Contrariamente, e mais recentemente, Cortesão (2010), aferiu que os professores de EF se mostram bastante satisfeitos com as suas relações com os restantes colegas de EF e com os colegas das outras disciplinas. Concluiu, ainda, que os professores de EF que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, são os que percebem relações mais positivas entre os professores de EF, quando comparados com os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo do ensino básico.

Moreira (2009), no seu trabalho sobre os profissionais de EF, corrobora parte da visão conclusiva que se tem apresentado, sendo que os sujeitos da amostra se revelaram bastante satisfeitos com as relações que têm estabelecido, quer com colegas da mesma disciplina quer dos outros grupos, sendo notória a boa cooperação e colaboração existente. Já, Sousa (2003), com recurso a entrevistas a professores de EF com longa experiência profissional e prestígio, expõe que o relacionamento positivo com os professores das outras áreas disciplinares promove uma melhor e necessária valorização profissional dos professores de EF.

Neste momento da reflexão podemos sintetizar algumas conclusões que merecem atenção e suscitam questões para futura pesquisa. Em primeiro lugar, há que aceitar que a EF se caracteriza por um corpo docente heterogéneo, com carência de um código comum que promova uma identidade menos difusa. Temos ainda que aceitar que para esta situação concorre ainda, o baixo estatuto destes profissionais. Interessantemente, o entendimento das interações escolares dos professores de EF com os diferentes elementos da comunidade educativa apoiam a melhor compreensão do estatuto socioprofissional e matriz identitária deste grupo profissional.

Em síntese, as relações menos positivas dentro do contexto educativo parecem subsistir com os pais dos alunos. Não podemos assim descurar a atenção a dedicar a esta perspetiva, esperando que a presente investigação, ao tentar compreender a relação entre os professores e estes elementos da comunidade educativa, permita ainda oferecer algumas sugestões de como atuar nesta matéria.

Uma vez analisada a literatura em torno da identidade socioprofissional dos professores de EF e das interações que estes tendem a estabelecer com a comunidade educativa, passaremos a descrever e a clarificar, no próximo capítulo, as principais explicações teóricas e empíricas para a participação docente na vida das organizações escolares, explicações essas que não deixam de contemplar, entre os fatores associados a esta influência, o contexto de exposição da mesma.

CAPÍTULO III

Participação dos Professores de Educação

Física na Vida da Escola

Conceptualização e Enquadramento

Participação Docente na Organização Escolar

Democratização da Participação Docente

Natureza da Participação Docente

Formação, Atualização e Desenvolvimento Profissional

Participação dos Professores de EF

Na sua base, participação significa tomar parte (Paisey, 1982). Neste sentido, todos os membros de uma organização participam, perfazendo um papel que visa apoiar a execução de objetivos e cumprimento de propósitos da organização (Keith, 1996). A participação não se cingirá, apenas, a um processo de atuação de caráter técnico (Bica, 2000), na medida em que reflete valores de uma determinada comunidade, em detrimento de interesses pessoais (Paisey, 1982). Segundo uma perspectiva mais holística, Ferreira (2008) sugere que se entenda participação como a aceção de um tipo de participação-poder, mediante a qual o sujeito, individualmente ou em grupo, detém e assevera uma capacidade de codeterminação, tanto da organização imposta quanto da organização praticada.

Atendendo a esta conceptualização, procuraremos aqui percorrer as diferentes perspetivas que oferecem explicações para a participação dos professores de EF na organização escolar. Por esse motivo decidimos, neste capítulo, focar o contributo, as vantagens e os estilos de participação do corpo docente, através da passagem por alguns dos estudos mais representativos deste tópico, indagando compreender os seus resultados e implicações.

1. Participação Organizacional

A versão contemporânea da participação laboral deriva, substancialmente, dos modelos de práticas e gestão industrial japonesas (Senge, 1985), que têm, em certa medida, sido enquadrados como a nova resposta para a excelência educacional. O modelo japonês de participação altera a estrutura de trabalho e a estrutura das relações que se estabelecem entre os diferentes elementos da organização, de modo a criar uma cultura de compromisso com a impetração dos objetivos da organização (Keith, 1996). Uma dificuldade de base, na aplicação do modelo japonês à educação, deriva do facto de que educação de qualidade não se associa à produção de alunos que atinjam padrões de qualidade, ao contrário de produtos industriais. Criar qualidade na educação requer o envolvimento ativo dos alunos.

Ferreira (2008) refere que a democratização e a formalização da participação nas organizações se revelam como requisitos essenciais para um processo de desenvolvimento organizacional analisado, partilhado, negociado e concertado. Uma participação democrática afirma-se com imperativo ético, baseado na fundamentação dos direitos humanos (Keith, 1996). Os diferentes atores de uma organização, ao concordarem com a participação e ao assumi-la como sua,

estarão a retratar uma partilha de valores e interesses ou mesmo um real sentido de dever profissional (Ferreira, 2008) .

O objetivo da participação, como conceptualizada pelo quadro crítico anterior, é tão utópico como os objetivos da democracia, na medida em que representa um estado pelo qual se luta mas que apenas pode ser atingido de forma imperfeita. Ainda assim, como afirma Santos (2002), a participação terá que ser encarada como exercício de responsabilidade democrática, no qual as decisões democráticas se representam pelo diálogo, liberdade, negociação e valoração racional das opiniões dos diversos atores. Para ser efetiva, a participação deve ser explorada, fundamentalmente, na sua dimensão prática.

Dreyfus, Keiny e Kushnir (1989) sugerem, do mesmo modo, que a primeira ação para compreender as formas de participação no ceio de uma organização, passará pela observação e categorização dos tipos mais comuns de comportamento entre os vários elementos que a constituem. Estes autores constituíram uma matriz de análise dos diferentes estilos de participação, definidos de acordo com três dimensões (Quadro 1), a saber:

1. A dimensão I refere-se à direção do envolvimento do individuo face à mudança, podendo resistir ou favorecer a mesma.
2. A dimensão II representa a vontade de investir energia no processo, podendo esta atitude ser ativa ou passiva. Esta dimensão não implica direccionalidade de comportamento, sendo que um participante ativo pode investir energia em suportar o processo ou opor-se a ele. O participante passivo, simplesmente, não se predispõe a investir energia.
3. A dimensão III diz respeito às origens motivacionais dos estilos de participação, podendo estes ser orientados para a tarefa ou para formas de auto-orientação. Por exemplo, um elemento de uma organização pode apoiar uma determinada ação, porque sente que o beneficia a título individual (auto-orientação) ou porque julga necessária a mudança respeitante a um tópico específico (orientação para a tarefa) (pp. 335–336).

Quadro 1. Descrição dos estilos de participação de acordo com as três dimensões de Dreyfus e colaboradores. Adaptado de Dreyfus et al. (1989, p. 336).

	Dimensões		
	Favorece vs. Resiste à Mudança	Ativo vs. Passivo	Tarefa vs. Auto- orientação
Ativistas	Favorece	Ativo	Auto-orientado
Anti-líderes	Neutro	Ativo	Auto-orientado
Conservadores	Resistente	Ativo	Auto-orientado
Fatalistas	Resistente	Passivo	Orientado para a tarefa
Inseguros	Neutro	Passivo	Auto-orientado
Impacientes	Neutro	Ativo	Orientado para a tarefa
Autenticamente Envolvidos	Favorece	Ativo	Auto-orientado
Indiferentes	Neutro	Neutro	Neutro

De modo a clarificar os estilos de participação apresentados no Quadro 1, proceder-se-á à descrição sumária dos mesmos, assumindo a sua contextualização através de um dado indivíduo num determinado momento. De acordo com esta sistematização subentenda-se que os ativistas são indivíduos que participam na vida da organização para o bem da mudança, sendo bastante ativos. Porém, tendem a perder o interesse assim que a mudança se inicie. Os anti-líderes investem demasiada energia satisfazendo as necessidades pessoais de oposição ao líder. O tópico ou atividade sobre o qual exercem oposição, não importa. Os conservadores lutam energeticamente contra a mudança, independentemente do seu conteúdo. Esta posição ocorre, provavelmente, porque sentem que a mudança ameaça o seu estatuto. Tais participantes irão, na maioria das vezes, tentar provar que de acordo com a sua experiência a situação vigente deve manter-se, tentando influenciar o processo, informalmente e indiretamente. Os fatalistas opõem-se à mudança passivamente, argumentando que determinado problema pertence a um tipo de assunto que nunca poderá ser solucionado. Contudo, a solução do problema pode mudar drasticamente a sua atitude. Os inseguros, apesar de agentes passivos, não investem energia nem participam da mudança e recusam-se a assumir responsabilidades. Os impacientes representam um dos modos de participação mais comuns entre a classe docente (Paisey, 1982). Este tipo de professores são orientados para a tarefa, e no início do processo mostram-se bastante úteis, mas, posteriormente, revelam-se problemáticos porque estão altamente comprometidos com as ideologias que traçaram inicialmente, como sendo as mais corretas. Os autenticamente envolvidos demonstram muita vontade em investir energia em todas as fases do processo de participação, possuindo características de líder, sendo que, alguns deles, se tornam efetivamente líderes. Os indiferentes possuem opinião sobre um determinado problema ou tarefa, mas não tendem a investir energia nas atividades ou ações da organização que representam.

Este espetro qualificativo de classes obriga a uma reflexão cuidada da sua aplicação no contexto escolar, mais propriamente, da participação docente na vida da escola. Os professores possuem modos individuais de participação, que podem variar mediante diferentes situações. Deve-se esperar que o nível de motivação e qualidade de participação dos professores flutue durante os vários estádios que se associam ao decorrer da prática letiva (Dreyfus et al., 1989).

2. Participação Docente na Organização Escolar

O contributo de alguns académicos, para a nossa compreensão da participação docente na

vida das organizações escolares, sugere que as aproximações democráticas se têm traduzido numa força de crescimento da participação (Hoy, 1994). As oportunidades para a participação docente têm sido promovidas através de uma variedade de novas formas de trabalho individual e colaborativo (Smylie, 1992), muitas das quais, fora da circunstância formal de sala de aula (Henkin & Holliman, 2009; Pasmore & Fagans, 1992).

2.1. Democratização da Participação Docente

A participação na vida da escola deve ser entendida como “referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional” (Lima, 1998, p. 182). Assim, a análise e reflexão outorgada, previamente, em torno das indispensabilidades de reformas educativas, veiculadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, não ficaria completa sem esta deslocação de perspetiva que permitirá analisar o processo de participação da comunidade, em geral, e do professor, em particular. Retrocedendo cronologicamente, de modo a capacitar o melhor entendimento da sequência de eventos, após o 25 de abril de 1974, a reorganização escolar teve na participação um valor fundamental da democracia (Lima, 1998), de tal forma que a sua regulamentação se estendeu à Constituição da República (Bica, 2000).

É na revisão constitucional de 1982, que a participação dos professores e alunos adquire maior relevância no âmbito da gestão democrática das escolas, tal como se pode ler no ponto 1²⁰ e ponto 2²¹ do artigo 77.º. Por sua vez, a Lei n.º 46/86, estabelece no ponto 2 do artigo 43.º 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. Já no ponto 2 do artigo 45.º, 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.

²⁰ O ponto 1, do artigo 77.º da Constituição da República, estabelece que os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.

²¹ O ponto 2, do artigo 77.º da Constituição da República, adita que 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.

De facto, “ser membro de uma escola, estudar e trabalhar nela, exige participação” (Santos, 2002, p. 44). Porém, considerar a organização escolar no seu todo, implica supor a “existência de diferentes pessoas com diferentes regras e necessidades” (Elias, 2008, p. 32). Consequentemente, alguns professores apresentam-se motivados intrinsecamente para atuarem como verdadeiros profissionais, outros, no entanto, necessitam de uma conduta de suporte e, se necessário, mão forte dos diretores (Keith, 1996), sem descurar que a organização participativa deve distribuir funções entre os seus membros de modo a não monopolizar o poder, nem dispor de apoio favorecido a relações hierárquicas.

A acrescentar a estas ponderações, será pertinente referir a revisão sobre o corpo extenso de literatura internacional de Conley (1991), em torno da participação docente democrática dos anos 80. As linhas conclusivas deste trabalho encontram paralelismo no estudo de Schmuck e Schmuck (1990), através de uma investigação realizada em 25 escolas de 21 Estados dos Estados Unidos da América. Com o objetivo de estudar o nível de participação democrática dos vários elementos da comunidade educativa, foi possível perceber que a colaboração dos professores com outros professores da mesma escola na realização de atividades letivas e não letivas parece ocorrer de forma muito pouco frequente em zonas semiurbanas e rurais, apesar do presumível sentimento de família esperável em escolas destes meios. Quando tal colaboração se verifica, parecia imposta pelos órgãos de gestão.

Keith (1996) cita outro trabalho de interesse, da mesma época, da responsabilidade de David (David, 1989), que indicam que a participação dos professores aumenta a satisfação profissional e facilita as reestruturações escolares apesar de alguma resiliência no cumprimento de tarefas que não sejam definidas formalmente pelos órgãos de gestão.

2.2. Natureza da Participação Docente

A natureza da participação docente nas práticas próprias da organização escolar, não deve ser vista como uma característica organizacional que pode, simplesmente, ser ou não ser adotada. Ao invés, trata-se de um fenómeno regulável que terá, obrigatoriamente, de fazer parte da estratégia de gestão da organização (Paisey, 1982). Esta dilucidação é retomada, no contexto nacional, por alguma acomodação crítica de âmbito teórico. Para Alves Pinto (1995), qualquer comportamento de maior ou menor envolvimento, colaboração, implicação, ou mesmo desinvestimento e passividade, são formas estratégicas preferidas pelos professores para participar na escola. Lima (1998), por sua

vez, reitera que a participação pode ser encarada para além dum artefacto burocrático ao serviço da organização, pode ser tido como um valor que orienta e forma a organização e os seus membros. As diferentes perspetivas emanadas por estes dois autores, enquanto exemplos de um quadro mais amplo de ambiguidades da literatura dedicada ao tema, são ampliadas quando se debruçam sobre as formas de participação. Sendo que ambos admitem que participação se pode manifestar de diversas formas, Alves Pinto (1995) encara a participação como um contrato tácito ou formal, voluntário ou involuntário, em que o ator está sujeito a regras matizadas. Já Lima (1998), qualifica diferentes formas e tipos de participação na escola através de um processo de conjugação de critérios de democraticidade, regulação, envolvimento e orientação. A disparidade destas aproximações dificulta uma leitura mais articulada e consequente da natureza da participação no contexto escolar (Saraiva, 2002), demandando, inevitavelmente, uma perspetiva mais consensual.

De assinalar, é o facto de que qualquer modelo de participação na organização escolar terá que ser construído considerando várias áreas, graus e qualidade, juntamente com as acoplagens, com a satisfação profissional, a noção de custo organizacional e a produtividade ou trabalho global da escola (Henkin & Holliman, 2009). Tendo isto em consideração, a aproximação de Paisey (1982, pp. 31–32), parece constituir-se como a mais adequada. Este autor resume a participação docente em sete áreas, de modo a que os princípios gerais a que se presta a escola sejam cumpridos. A primeira área de participação resume-se ao cumprimento ou incumprimento, por parte de cada individuo, do trabalho inicialmente contratualizado. A segunda área de participação resume-se à conduta política. Esta estará acessível a todos os membros e em alguns aspetos conduz a um envolvimento inevitável. Pode estender-se a atividades do sindicato ou a outras associações que pretendem expressar formalmente pontos de vista, exercer pressões ou tomar partido. A terceira área de participação veicula-se à parte social ou programa extracurricular da escola. Este segmento tornou-se, tradicionalmente, uma área potencial e acessível para todos os que desejam estender a sua participação na organização escolar. A quarta área de participação associa-se às tarefas administrativas adicionais. Esta é a área de trabalho administrativo não alocado, para organização escolar. A quinta área de participação refere-se à participação/pertença aos órgãos administrativos. A sexta área de participação refere-se às atividades de formulação da política de funcionamento da organização escolar. A sétima e última área de participação, materializa-se na tomada de decisão política. Esta é a área onde são tomadas decisões substanciais, finais, que afetam irreversivelmente toda a organização escolar.

É necessário ter a consciência da complexidade de uma instituição escolar e das atualizações e especificidades da Era e realidade que a caracteriza. Logo, é óbvio que haja uma enorme e paralela necessidade de atualização deste modelo, que terá que se estender, obrigatoriamente, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, pedagógicos, organizacionais, psicológicos e jurídicos que o trabalho escolar engloba.

2.3. Formação, Atualização e Desenvolvimento Profissional

Uma questão que se insurge, no âmbito da participação dos professores na vida da escola, relaciona-se com a formação de professores. A formação inicial pode desempenhar um papel importante no entendimento e predisposição dos professores para a participação na vida da escola (Chróinín & Coulter, 2012; Curtner-Smith, 1998; Tsangaridou, 2008), no entanto, é durante a formação contínua, que se se revê, renova e desenvolve os propósitos de ensino, conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática, das quais se espera que objetive a melhoria da capacidade de controlo sobre o ambiente de ensino e das questões colaterais ao mesmo (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Marcelo, 2009). A formação contínua apresenta-se como um sistema global de educação/formação em que se integram todos os tipos e níveis de educação e qualquer outro tipo de educação não formal, constituindo um processo durável que se desenvolve ao longo da vida e terá como missão a ampliação das potencialidades e da superação das necessidades dos recursos humanos da organização a que se aplica (Zayas, 2006b).

Recentemente foi criado o Quadro Europeu de Qualificações com oito níveis de referência, ferramentas e instrumentos comuns, em que os Estados Membros da União Europeia se comprometem a desenvolver e utilizar, reforçando as ligações entre os distintos quadros nacionais e sectoriais, para apoiar a estruturação da aprendizagem ao longo da vida (Zayas, 2006a). Em Portugal, a 23 de julho de 2009, foi publicada a Portaria n.º 782/2009, relativa ao Quadro Nacional de Qualificações, para dar resposta às normas europeias sobre as qualificações e formação profissional, sucedendo-se a Portaria n.º 55/2010, de 21 de janeiro e ambas tendo por base o quadro legislativo nacional, denotado para o desenvolvimento e qualificação da formação profissional²².

²² Para uma exposição mais extensa sobre o tema, consultar a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de outubro; Decreto regulamentar n.º 12- A/2000 de 15 de setembro; Portaria n.º 799-B/2000 de 20 de setembro; Lei n.º 99/2003, de 27 de agosto; Lei n.º 35/2004, de 29 de julho; Lei n.º 9/2006, de 20 de março; Portaria n.º 80/2008, de 27 de junho; Lei n.º 105/2009, de 14 de setembro; Portaria n.º 55/2010, de 21 de janeiro.

Esta caracterização inicial permite perspetivar o desenvolvimento profissional, como um processo evolutivo, complexo e contínuo, que não começa nem acaba na formação inicial (Januário, Anacleto, & Henrique, 2009), mas que influencia, definitivamente, a natureza da participação dos professores na vida da escola (Armourand & Martin, 2004). Também a situação e experiência profissional parecem concorrer para diferentes aproveitamentos da formação contínua (Berliner, 2004) e, conseqüentemente, da participação dos professores.

O peso da formação contínua pode cerrar eventuais lacunas, desajustamentos ou necessidades de atualizações dos profissionais que nela se envolvem. Os conhecimentos que os currículos proporcionam não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por este, investidos na ação de desenvolvimento profissional (Berliner, 2004). Para aqueles que se encontram numa fase estabilizada da carreira, novas formas de formação contínua poderão induzir melhores pensamentos e ações ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento profissional (Berliner, 2004).

Armourand e Yelling (2004) sugerem que o principal problema da formação contínua é, muitas vezes, a falta de coerência e relevância para o exercício multivariado das funções docentes, especialmente, no caso dos professores de EF. Assim, expandiram esta especulação para uma hipótese de trabalho e ao estudarem 85 professores experientes de EF do Reino Unido verificaram, como primeira conclusão, que existe um hiato entre as aspirações dos professores de EF no âmbito da participação na vida da escola e as capacidades ou recursos disponíveis para atingir essas aspirações. Adicionalmente, foi evidente a necessidade de uma reestruturação da oferta formativa para estes profissionais.

Parece evidente que o desenvolvimento profissional deve envolver os professores na identificação das suas necessidades de aprendizagem, para desenvolver as tarefas ou ações próprias da ambiência escolar. Devem, igualmente, ser estruturadas estratégias que transformem solutos individuais em resoluções colaborativas que considerem fontes e oportunidades múltiplas de participação.

2.4. Participação dos Professores de Educação Física

Encarando a participação dos professores de EF na vida da escola como um constructo social (Rovengo & Dolly, 2006), deverá ser considerado o espectro de práticas que ultrapassam o

domínio de competências da disciplina (Kirk, 2010), com funções que vão desde a comum colaboração com outros professores na realização de atividades escolares às funções de gestão, podendo desempenhar cargos de maior poder, como o de um diretor ou de um membro do Conselho Pedagógico, ou de gestão intermédia, como o cargo de Diretor de Turma (Correia, 1996). O profissional de EF, para além destas funções, assume ainda cargos como o de coordenador do desporto escolar ou professor responsável por um grupo equipa do desporto escolar.

Segundo Costa (2002), é possível agrupar as tarefas profissionais do professor de EF em três níveis: nível micro, que está relacionado com o ensino da disciplina 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 de categorização, Crum (2000), completa a análise referindo que o nível micro se reporta à essência da profissão, em que no centro se encontra a função de planear, conduzir e avaliar as situações de ensino-aprendizagem. O nível meso refere-se às tarefas que não se limitam ao espaço das aulas formais, como a participação nas reuniões de departamento, responsabilização pela aquisição e manutenção de equipamento e materiais, organização de atividades desportivas escolares internas, participação em conferências dirigidas ao corpo docente, manutenção do contacto com os encarregados de educação e, ainda, desempenhar cargos como o de diretor de turma. Por fim, o nível macro considera que a escola faz parte de toda uma comunidade local, não sendo, portanto, uma instituição isolada. Como tal, a ação dos professores EF lastra-se a essa rede social, mais vasta, de clubes desportivos locais, ginásios, associações e outras instituições ligadas ao desporto.

Considerando a relação entre os professores de EF, Brás e Monteiro (1998) referem que a participação ativa e presencial nos órgãos da escola através de atitudes articuladas entre todos os professores de grupo é um aspeto fundamental para o cumprimento dos objetivos da disciplina de EF. Para estes autores, a conquista de posições de liderança nas diferentes secções, departamentos e cargos de coordenação deve, além do carácter de participação, cumprir o necessário propósito de afirmação do grupo de EF.

Cortesão (2010) e Martins (2010) utilizando a escala²³, recorrida também no presente estudo, que avalia o contributo e a participação dos professores em diferentes momentos da vida da escola, concluíram que o grau de participação dos professores de EF é tanto mais elevado quanto

²³ A escala considera a avaliação da colaboração com os órgãos de administração e gestão; a elaboração de projetos; a colaboração com os outros professores na realização das atividades escolares; a criação de projetos 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 ações de formação.

mais positiva for a sua percepção acerca dos alunos e da relação entre a escola e a comunidade. A partir da análise dos dados, foi possível também concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo dos professores de EF e o grupo dos professores das restantes áreas disciplinares, no que se refere à participação em diferentes aspetos da vida da escola. Os professores apresentam, em geral, um grau de participação na vida da escola médio a elevado, resultados que vão ao encontro de estudos de Pereira (2000) e Costa (2010).

Em conclusão, iniciou-se este capítulo com a discussão e enquadramento da participação nos contextos organizacionais contemporâneos e completou-se o trabalho com assuntos mais abrangentes da comunidade, alteração de sistemas e interlocução através das diferentes práticas em que se envolve e é envolvido o professor de EF. Ultrapassando as orientações mais teóricas, parece existir uma clara associação entre a participação docente e a satisfação no exercício da profissão, sendo que os professores de EF parecem revelar-se mais participativos na elaboração de projetos, na participação em momentos informais de convívio, na organização e dinamização de eventos escolares e na organização e dinamização de momentos informais de convívio.

O estudo efetuado com a amostra definitiva é apresentado no próximo capítulo e integra, num primeiro momento, uma descrição da amostra utilizada. Posteriormente descreve-se, com algum detalhe, os procedimentos seguidos no contacto com as escolas, na recolha de dados e instrumentos utilizados para esse efeito. Finalmente serão apresentadas as análises efetuadas e os resultados a que conduziram.

PARTE | **II**
Estudo Empírico

CAPÍTULO IV

Enquadramento Metodológico

Caraterização Geral da Investigação

Problema e Questões de Investigação

Variáveis

Hipóteses

Metodologia

Natureza do Estudo

Caraterização da Amostra

Instrumentos de Recolha de Dados

Análise de Consistência Interna

Procedimentos

Neste capítulo explica-se o desenvolvimento do projeto de investigação, de modo a clarificar as opções metodológicas que permitiram investigar o problema em estudo. Será apresentado o problema e questões de investigação, descritas as variáveis consideradas e as hipóteses que orientam o estudo. Após a apresentação da natureza do estudo, efetua-se a caracterização da amostra, tendo em conta as variáveis sociodemográficas, e apresentam-se os instrumentos de recolha de dados. Por fim, dedica-se algum espaço à descrição sumária dos procedimentos seguidos para executar o processo de recolha e análise de dados.

1. Caracterização Geral da Investigação

1.1. Problema e Questões de Investigação

Como foi referido anteriormente, com esta investigação pretende-se conhecer e analisar as perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional, do grau de participação na vida da escola e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa. Ao considerar este problema ou subproblemas, formularam-se algumas questões mais específicas, nomeadamente:

- Como é que os professores de EF percecionam a sua identidade socioprofissional?
- Como percecionam, os professores de EF, as relações interpessoais que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?
- Que perceções têm estes profissionais do seu grau de participação na vida da escola?
- Será que existem diferenças nas dimensões em estudo associadas ao sexo, habilitações académicas, grupo disciplinar, situação profissional e contexto sociogeográfico dos participantes?
- Qual a relação entre as perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e do seu grau de participação na vida da escola e o seu tempo de serviço?
- Qual a relação entre as perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e as perceções acerca das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?

- Qual a relação entre as perceções que os professores de EF têm do seu grau de participação na vida da escola e as perceções sobre a sua identidade socioprofissional e as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa?
- Qual o poder preditivo das variáveis sociodemográficas e das perceções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, na explicação das perceções sobre identidade socioprofissional e participação na vida da escola?

1.2. Variáveis

O conjunto de variáveis estudadas na presente investigação integra um primeiro grupo relativo a aspetos sociodemográficos e profissionais (Anexo 3), onde se inclui: a idade, sexo, habilitações académicas, instituição de formação profissional, situação profissional, grupo disciplinar, tempo total de serviço, tempo de serviço no estabelecimento escolar atual, distribuição territorial do estabelecimento escolar e tempo de deslocação relativamente à zona de residência.

Foi considerado um segundo conjunto de variáveis através das quais se pretende analisar as perceções dos professores de EF em relação à sua identidade socioprofissional e grau de participação na vida da escola. A primeira variável foi operacionalizada através do questionário *Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física* (Martins, 2010) e a segunda, através do questionário *Clima Escolar e Participação dos Professores* (Costa, 2010).

Incluiu-se, ainda, um grupo de variáveis relativas às perceções dos professores de EF acerca da relação entre os professores de EF e a comunidade educativa, mais especificamente: a relação entre os professores de EF e os alunos, a relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a), a relação entre os professores de EF e a comunidade, a relação entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas. Estas variáveis foram operacionalizadas através do questionário *Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa* (Cortesão, 2010).

1.3. Hipóteses

As hipóteses mais não são do que proposições provisórias, suposições que devem ser verificadas (Quivy & Campenhoudt, 2008). Baseiam-se, habitualmente, em generalizações de uma

dada relação entre variáveis (Tuckman, 2005) e nesse sentido é importante que estas sejam especificadas antes da recolha de dados (Ghiglione & Matalon, 2005). Muito embora as hipóteses possam derivar das conclusões e linhas orientadoras de estudos precedentes, o seu processo de formulação tende a expor as representações do investigador sob o objeto de estudo.

Para o presente estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1.* As perceções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa são diferentes, em função do sexo.
- Hipótese 2.* As perceções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função do sexo.
- Hipótese 3.* As perceções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa são diferentes em função das habilitações académicas.
- Hipótese 4.* As perceções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes em função das habilitações académicas.
- Hipótese 5.* Existem diferenças nas perceções acerca da identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário.
- Hipótese 6.* Existem diferenças nas perceções acerca do grau de participação na vida da escola, entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário.
- Hipótese 7.* Existem diferenças nas perceções dos professores de EF acerca da identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, em função da sua situação profissional.
- Hipótese 8.* As perceções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da sua situação profissional.

- Hipótese 9.* As percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa são diferentes, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares.
- Hipótese 10.* As percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares.
- Hipótese 11.* As percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e acerca do seu grau de participação na vida da escola estão relacionadas com o seu tempo de serviço.
- Hipótese 12.* As percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional estão relacionadas com o modo como percebem as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.
- Hipótese 13.* As percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa estão relacionadas com o modo como percebem o seu grau de participação na vida da escola.
- Hipótese 14.* O conjunto de variáveis sociodemográficas (sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional, distribuição territorial e tempo de serviço) e das variáveis relativas às percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, constituem-se como preditores da identidade socioprofissional.
- Hipótese 15.* O conjunto de variáveis sociodemográficas (sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional, distribuição territorial e tempo de serviço) e das variáveis relativas às percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, bem como, as percepções sobre identidade socioprofissional constituem-se como preditores do grau de participação na vida da escola.

2. Metodologia

2.1. Natureza do Estudo

O estudo que se apresenta pretendeu dar continuidade a recentes investigações realizadas na área da EF (Cortesão, 2010; Martins, 2010; Moreira, 2009), progredindo no contributo para uma melhor caracterização do docente da disciplina. Dentro dos seus limites conceptuais e metodológicos, apresenta uma natureza não experimental, quantitativa e descritiva. Trata-se de um estudo de carácter exploratório, em que será descrita a realidade e examinada a relação entre variáveis sem se proceder à manipulação das mesmas.

Recorreu-se à utilização do questionário como instrumento de recolha de dados. Este instrumento de recolha de dados possibilita ao investigador efetuar recolha de informação junto de um número alargado de indivíduos e uniformizar a avaliação. Adicionalmente, a informação obtida é precisa e unipessoal (Bell, 1997).

2.2. Caraterização da Amostra

A amostra apenas poderá ser composta pelos sujeitos que concordarem participar no estudo e cujos dados serão realmente utilizados na análise (Fritz & Morgan, 2010), sendo que o processo no presente estudo se iniciou com a delimitação da população-alvo, ou seja, os professores de EF.

A investigação na área da educação “recorre a diferentes procedimentos de recolha dos elementos da população para constituir a amostra” (Sousa, 2005, p. 67), classificando-se estes tipos de procedimentos, geralmente, em dois grandes grupos: amostragem probabilística e amostragem não probabilística (Barbetta, 2002; Carmo & Ferreira, 2008; Cohen & Manion, 2002; Fortin, 2003; Henry, 1990; Huck, Beavers, & Esquivel, 2010). No primeiro caso os procedimentos conduzem a *verdadeiras amostras*, assumidas na sua probabilidade de representarem uma população. No segundo caso os procedimentos usados formam mais *grupos* do que verdadeiras amostras (Almeida & Freire, 2007).

As amostras probabilísticas são selecionadas de tal forma que cada um dos elementos da população tenha uma probabilidade real, igual e independente (conhecida e não nula) de ser incluído na amostra (Carmo & Ferreira, 2008; Fortin, 2003; Glass & Hopkins, 1996). Amostras não probabilísticas são selecionadas de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar (Carmo & Ferreira, 2008), submetendo-se, portanto, a uma maior crítica em relação à validade dos seus resultados. Apresenta vantagens no que se refere ao tempo despendido na organização da amostra.

Categorizando-se o presente estudo como uma investigação de pequena amplitude, recorreu-se à seleção não probabilística da amostra (Cohen & Manion, 2002). As amostras probabilísticas, apesar de serem consideradas preferíveis, nem sempre são praticáveis ou viáveis. A amostragem não probabilística é um procedimento de seleção segundo o qual cada elemento da população não tem uma probabilidade igual de ser escolhido para formar a amostra (Fortin, 2003). Recursos limitados, incapacidade para identificar membros de uma população e necessidade de estabelecer a existência de um problema, podem justificar o uso de uma amostra não probabilística (Henry, 1990).

No presente estudo alternou-se sequencialmente entre uma amostra de conveniência (Carmo & Ferreira, 2008; Henry, 1990; Huck, et al., 2010; Sousa, 2005) ou acidental (Cohen & Manion, 2002; Fortin, 2003; Glass & Hopkins, 1996) para uma amostra em “bola de neve” (Carmo & Ferreira, 2008; Cohen & Manion, 2002; Huck, et al., 2010; Sousa, 2005) ou por redes (Fortin, 2003). Inicialmente utilizou-se um grupo de indivíduos que estava disponível no distrito de Coimbra. Contudo, como o número de sujeitos incluídos não atingiu a dimensão desejada ($n = 114$) e como se pretendia incluir professores de diferentes regiões do país, aplicou-se um procedimento sequencial, em que os participantes identificam outros possuidores de características similares e assim sucessivamente.

Foram aplicados e preenchidos 483 questionários a professores de EF dos 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário. Destes, foram excluídos 19 questionários por não estarem preenchidos na totalidade. A amostra, elegível, foi de 464 sujeitos de um total de 13 distritos, 44 concelhos e 77 estabelecimentos escolares (Quadro 2).

Quadro 2. Número de escolas e professores por distrito e concelho.

Distrito	Concelho	Agrupamento/Escola não Agrupada		Professores de Educação Física	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
		(n)	(%)	(n)	(%)
Aveiro	Albergaria-a-Velha	1	1.3	5	1.1
	Anadia	1	1.3	5	1.1
	Aveiro	1	1.3	7	1.5
	Estarreja	2	2.6	15	3.2
	Santa Maria da Feira	1	1.3	5	1.1
	Mealhada	1	1.3	8	1.7
	Murtosa	1	1.3	6	1.3
	Ovar	1	1.3	11	2.4
	Vagos	2	2.6	15	3.2
Braga	Barcelos	3	3.9	22	4.7
	Vila Nova de Famalicão	2	2.6	9	1.9
Castelo Branco	Castelo Branco	1	1.3	9	1.9
	Covilhã	2	2.6	16	3.4
	Fundão	1	1.3	11	2.4
Coimbra	Arganil	1	1.3	4	0.9
	Cantanhede	5	6.5	22	4.7
	Coimbra	10	12.9	35	7.3
	Figueira da Foz	4	5.2	26	5.6
	Lousã	1	1.3	4	0.9
	Mira	1	1.3	5	1.1
	Miranda do Corvo	2	2.6	12	2.6
	Montemor-o-Velho	1	1.3	9	1.9
	Oliveira do Hospital	1	1.3	4	0.9
	Penacova	1	1.3	11	2.4
	Vila Nova de Poiares	1	1.3	7	1.5
Évora	Estremoz	1	1.3	10	2.2
Guarda	Guarda	2	2.6	11	2.4
	Seia	2	2.6	10	2.2
Leiria	Ansião	1	1.3	7	1.5
	Marinha Grande	4	5.2	33	7.1
	Pombal	3	3.9	9	1.9
	Ourém	2	2.6	18	3.9
Lisboa	Sintra	1	1.3	15	3.2
Santarém	Abrantes	1	1.3	4	0.9
	Cartaxo	1	1.3	10	2.2
Setúbal	Barreiro	1	1.3	4	0.9
Vila Real	Chaves	1	1.3	4	0.9
	Vila Pouca de Aguiar	1	1.3	4	0.9
Viseu	Mangualde	1	1.3	7	1.5
	São Pedro Sul	1	1.3	7	1.5
	Viseu	1	1.3	5	1.1
Madeira	Funchal	2	2.6	11	2.4
	Ribeira Brava	1	1.3	5	1.1
	Calheta	2	2.6	7	1.5
Total		77	100	464	100

Através da análise do Quadro 3, podemos verificar que existe uma distribuição²⁴, predominante, dos estabelecimentos escolares por áreas predominantemente urbanas ($n = 37$; 48.1%) e semiurbanas ($n = 24$; 31.1%).

Quadro 3. Número de escolas e professores mediante classificação/distribuição territorial.

Distribuição Territorial	Agrupamento/Escola não Agrupada		Professores de Educação Física	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
	(<i>n</i>)	(%)	(<i>n</i>)	(%)
Área Predominantemente Urbana	37	48.1	217	46.7
Área Mediamente Urbana / Semiurbana	24	31.1	172	37.1
Área Predominantemente Rural	16	20.8	75	16.2
Total	77	100	464	100

A maioria dos sujeitos ($n = 255$; 55%) expende menos de 15 min da sua zona de residência até ao estabelecimento escolar em que leciona (Quadro 4).

Quadro 4. Distribuição dos professores em função do tempo que expendem da sua zona de residência ao estabelecimento escolar.

Tempo Relativamente à Zona de Residência	Frequência (<i>n</i>)	Percentagem (%)
< 15 min	255	55.0
15 a 30 min	132	28.4
30 a 60 min	46	9.9
> 60 min	31	6.7
Total	464	100

²⁴ Classificação efetuada segundo *Diário da República*, 2.^a série — N.º 188 — 28 de setembro de 2009. Despacho n.º 21633/2009 — Deliberação n.º 2717/2009: 8.^a (2008) deliberação da Secção Permanente de Coordenação Estatística. Disponível em <http://dre.pt/pdfgratis2s/2009/09/2S188A0000S00.pdf>. Sucintamente, uma área predominantemente urbana, caracteriza-se por uma freguesia que integra a sede da Câmara Municipal e tem uma população residente superior a 5.000 habitantes, sendo que o peso da população do lugar no total da população residente na freguesia ou no total da população residente no lugar, é igual ou superior a 50%. Adicionalmente, o peso da área na área total da freguesia corresponde a espaço urbano, sendo que o peso da área em espaço de ocupação predominantemente rural não ultrapassa 50% da área total da freguesia. Uma área semiurbana, pode ser definida como uma freguesia que integra a sede da Câmara Municipal e integra total ou parcialmente um lugar com população residente igual ou superior a 2.000 habitantes e inferior a 5 000 habitantes, sendo que o peso da população do lugar no total da população residente na freguesia ou no total da população residente no lugar, é igual ou superior a 50%. O peso da área na área total da freguesia corresponde a espaço urbano em conjunto com espaço semiurbano, sendo que o peso da área de espaço de ocupação predominantemente rural não ultrapassa 50% da área total da freguesia. Um espaço de ocupação predominantemente rural define-se como uma subsecção estatística tipificada como solo não urbano, que contempla o conjunto dos seguintes requisitos: 1) não foi incluída previamente na categoria de espaço urbano ou semiurbano; 2) tem densidade populacional igual ou inferior a 100 habitantes por Km²; 3) não integra um lugar com população residente igual ou superior a 2.000 habitantes.

A amostra total apresenta uma amplitude de variação etária de 38 anos (Quadro 5). A média de idades é de 38.8 anos (DP = 9.3).

Quadro 5. Distribuição dos professores por grupo etário.

Grupo Etário	Frequência (n)	Percentagem (%)	Média	Desvio Padrão	Min.	Máx.
< 31 anos	88	19.0				
31 a 40 anos	190	40.9	38.8	9.3	22	60
41 a 50 anos	121	26.1				
> 50 anos	65	14.0				
Total	464	100				

Relativamente ao sexo dos participantes (Quadro 6), verificamos que 292 sujeitos (62.9%) da nossa amostra pertencem ao sexo masculino e os restantes 172 (37.1%), ao sexo feminino.

Quadro 6. Distribuição dos professores por sexo.

Sexo	Frequência (n)	Percentagem (%)
Masculino	292	62.9
Feminino	172	37.1
Total	464	100

No que diz respeito às habilitações académicas (Quadro 7), a maioria dos sujeitos é licenciada ($n = 333$; 71.7%). Adicionalmente, os restantes sujeitos acumulam, predominantemente, o grau de mestre (18.8%).

Quadro 7. Distribuição dos professores por habilitações académicas.

Habilitações Académicas	Frequência (n)	Percentagem (%)
Bacharelato	6	1.3
Licenciatura	333	71.7
Pós-graduação	36	7.8
Mestrado	87	18.8
Doutoramento	2	0.4
Total	464	100

A maioria dos professores (54.9%) efetuou a sua formação inicial em estabelecimentos do ensino universitário público (Quadro 8). Os restantes 209 docentes concluíram, predominantemente, a sua formação em estabelecimentos politécnicos públicos (16.4%) ou nos, já extintos, INEF e ISEF's (16.0%).

Quadro 8. Distribuição dos professores por instituição de formação inicial.

Instituição de Formação Inicial	Frequência (n)	Percentagem (%)
INEF e ISEF's	74	16.0
Ensino Universitário Público	255	54.9
Ensino Universitário Privado	13	2.8
Ensino Politécnico Público	76	16.4
Ensino Politécnico Privado	46	9.9
Total	464	100

Em relação à categoria profissional, a maioria da amostra ($n = 108$; 76.6%) pertence ao quadro de agrupamento / escola não agrupada. Cento e dezassete indivíduos (25.2%) são professores contratados, 45 (9.7%) pertencem ao quadro de zona pedagógica e 49 (10.6) desempenham funções de professores estagiários (Quadro 9).

Quadro 9. Distribuição dos professores por situação profissional.

Situação Profissional	Frequência (n)	Percentagem (%)
Estagiário	49	10.6
Contratado	117	25.2
Quadro de Zona Pedagógica	45	9.7
Quadro de Agrupamento / Escola não Agrupada	253	54.5
Total	464	100

Quanto à distribuição dos professores por grupo disciplinar (Quadro 10), 75.9% dos sujeitos enquadram o grupo de recrutamento 620, lecionando EF ao 3.º Ciclo e Ensino Secundário.

Quadro 10. Distribuição dos professores por grupo disciplinar.

Grupo Disciplinar	Frequência (n)	Percentagem (%)
Educação Física 2.º Ciclo (260)	112	24.1
Educação Física 3.º Ciclo e Secundário (620)	352	75.9
Total	464	100

O tempo de serviço total, em anos (incluindo o do ano letivo em que se efetuou a recolha dos dados, ou seja, 2011/2012), dos professores participantes no nosso estudo, varia entre 1 e 40 anos de serviço (Quadro 11), havendo uma média de tempo de serviço de 14.4 anos (DP = 9.3).

Quadro 11. Distribuição dos professores por tempo de serviço total.

Tempo de Serviço	Frequência (n)	Porcentagem (%)	Média	Desvio Padrão	Min.	Máx.
< 6 anos	95	20.5				
6 a 15 anos	170	36.6	14.4	9.3	1	40
16 a 25 anos	137	29.5				
> 25 anos	62	13.4				
Total	464	100				

Através do Quadro 12 podemos analisar a distribuição dos participantes por tempo de serviço total em anos na escola atual. No momento da recolha de dados, mais de metade dos docentes ($n = 239$; 51.5%) afirmam lecionar há menos de 6 anos (incluindo o ano letivo em que se efetuou a pesquisa, isto é, 2011/2012). O valor médio de tempo de serviço efetuado na escola atual, pelos professores de EF, é de 8.3 anos (DP = 8.1).

Quadro 12. Distribuição dos professores por tempo de serviço total na escola atual.

Tempo de Serviço na Escola Atual	Frequência (n)	Porcentagem (%)	Média	Desvio Padrão	Min.	Máx.
< 6 anos	239	51.5				
6 a 15 anos	125	26.9	8.3	8.1	1	35
16 a 25 anos	81	17.5				
> 25 anos	19	4.1				
Total	464	100				

2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

O questionário, enquanto técnica de recolha de dados quantitativos, permite reduzir o nível de constrangimento que os sujeitos possam sentir em abordar determinadas questões, garantindo, desta forma, a credibilidade dos dados recolhidos (Arede, 2008). Os questionários são utilizados pelos investigadores, para transformarem em dados as informações que um sujeito/indivíduo transmite diretamente (Tuckman, 2005).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação possuem uma mistura de afirmações positivas e negativas, no sentido de evitar o enviesamento das respostas ou a tendência para as respostas automáticas e irrefletidas por parte dos participantes (Ghiglione & Matalon, 2005; Tuckman, 2005). Foi necessário adequar o texto dos instrumentos de recolha de dados ao novo acordo ortográfico e proceder a algumas correções ou aperfeiçoamentos que resultaram de uma análise do conteúdo e forma das questões e da análise da fidelidade das escalas dos estudos

precedentes (Cortesão, 2010; Martins, 2010). Estas correções consistiram na alteração da estrutura e da apresentação de algumas questões de modo a torná-las mais claras, para assim melhorar a consistência interna de algumas escalas de avaliação.

Questionário Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física (ISPEF)

O questionário ISPEF (Martins, 2010) é composto por dois grupos de questões, sendo o primeiro constituído por 14 itens sobre a identidade socioprofissional do professor de EF (Anexo 4), no qual os professores devem assinalar o seu grau de concordância, numa escala de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente). O segundo grupo de questões permite conhecer as representações dos professores de EF sobre as aulas de EF e do seu profissional através de nove afirmações. Este segundo grupo não foi considerado no presente estudo, de modo a proporcionar um instrumento mais objetivo e centrado nas questões delineadas. Adicionalmente, pretendeu-se uma aproximação mais sucinta, no estudo da identidade socioprofissional do professor de EF.

Foi efetuada uma análise da escala e dos resultados de fidelidade obtidos por Martins (2010), tendo-se verificado que o item 3.3 do questionário ISPEF apresentou uma correlação com o total da escala próxima de zero ($r = 0.05$). A análise do conteúdo do item revela que a formulação é algo complexa, facto que pode estar associada aos resultados encontrados. Por este motivo, procurou-se tornar o item mais claro tendo sido alterado de “*Quando necessário tempo letivo para a realização de uma atividade, é menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina*” para “*É menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina, aquando da realização de uma atividade escolar*”.

Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores (CEPP)

O questionário CEPP (Costa, 2010) é constituído por três grupos de questões. O primeiro grupo avalia as perceções dos professores acerca do clima de escola, através de 42 itens, divididos em quatro escalas: [1] perceções acerca das relações entre professores da escola (8 itens); [2] perceções dos professores relativamente aos alunos (10 itens); [3] perceções dos professores relativamente ao (à) diretor(a) (12 itens); [4] perceções 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 grupo de questões permite conhecer a participação dos professores em termos de cargos de gestão exercidos. O terceiro e último grupo de questões, permitem analisar a perceção dos professores acerca do seu grau de participação nas diferentes tarefas associadas à vida da escola, tais como: a colaboração com os órgãos de administração e gestão, com os outros professores e com os membros da comunidade; a elaboração de projetos; a participação em momentos informais de convívio; a organização/ dinamização de eventos escolares e de eventos informais de convívio; e a participação voluntária em ações de formação. Corresponde a uma escala de nove itens, apresentados sob a forma de uma escala de Likert, com cinco pontos de amplitude (de um – Muito Baixa – a cinco – Muito Elevada).

Face aos objetivos definidos para o presente estudo, apenas se utilizou a escala que avalia a participação nas diferentes tarefas associadas à vida da escola, do CEPP (Anexo 5).

Questionário Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa
(RPEFCE)

O questionário RPEFCE (Cortesão, 2010; Anexo 6) avalia a perceção dos professores acerca das relações entre os professores de Educação Física e a Comunidade Educativa e é composto por um total de quarenta itens, constituintes de um total de cinco escalas:

- A primeira escala avalia a perceção dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e os Alunos e é constituída por 8 itens (ex: Os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física).
- A segunda escala, constituída por 7 itens, avalia a perceção dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e o(a) Diretor(a) (ex: Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com o (a) diretor (a) da escola).
- A terceira escala avalia a perceção dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e a comunidade e é constituída por 8 itens (ex: Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas).

- A quarta escala, por sua vez, avalia a percepção dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e é constituída por 8 itens (ex: Os professores de Educação Física partilham entre si momentos de convívio).
- Por fim, a quinta escala é constituída por 9 itens e avalia a percepção dos professores acerca das relações entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas (ex: Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com os professores das outras disciplinas).

Em cada item, os participantes devem indicar o seu grau de concordância ou discordância de acordo com uma escala de Likert, com cinco pontos de amplitude (de um - Discordo Totalmente, a cinco - Concordo Totalmente).

2.3.1. Análise de Consistência Interna

Com o objetivo de avaliar as propriedades dos itens, foram calculadas as suas médias, desvios padrão e correlação com a escala (excetuando o próprio item). Foi realizada a análise da consistência interna através do coeficiente *Alfa* (α) de *Cronbach*²⁵ (Cronbach, 1951), que é considerado, por alguns autores, como o método de análise mais adequado para as escalas do tipo Likert (Hill & Hill, 2008).

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70 (Nunnaly, 1978). Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 2003).

²⁵ Lee J. Cronbach no seu artigo publicado em 1951 discute os problemas associados à estimação da consistência interna de uma escala ou teste e as propostas de outros autores para o seu cálculo. Curiosamente, a designação de “alfa” (inicialmente Alfa de Kuder-Richardson) pretendia apenas refletir a convicção do autor de que esta fórmula é simplesmente a primeira de um conjunto de cálculos necessários para avaliar as propriedades de uma escala para além da fiabilidade (Cronbach & Shavelson, 2004).

Questionário Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

Esta escala é constituída por 14 itens, podendo o valor das respostas variar entre 14 e 70 pontos (Quadro 13).

Quadro 13. Consistência interna da escala relativa à identidade socioprofissional dos professores de EF.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total ^a	Alpha de Cronbach Corrigido
3.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.	4.63	0.80	0.22	0.77
3.2. Para os auxiliares de ação educativa (funcionários), os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.	4.28	0.80	0.37	0.76
3.3. É menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina, aquando da realização de uma atividade escolar.	4.06	1.10	0.03	0.79
3.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.	3.13	1.08	0.44	0.76
3.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade educativa.	2.84	1.15	0.51	0.75
3.6. 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.	4.27	1.01	0.21	0.77
3.7. O(a) Diretor(a) atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.	3.99	1.02	0.48	0.75
3.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.	3.73	0.97	0.45	0.76
3.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade educativa como um momento de recreação e diversão.	3.12	1.05	0.49	0.75
3.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.	3.12	1.05	0.46	0.76
3.11. Atualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.	3.82	1.02	0.54	0.75
3.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.	3.77	1.19	0.39	0.76
3.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.	2.61	1.15	0.51	0.75
3.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.	2.67	1.09	0.47	0.75

Alpha de Cronbach = 0.78

^aExcluindo o próprio item.

A média das respostas é de 50 e o desvio padrão de 7.3. Reportando-nos ainda a esta escala, podemos verificar que o valor de *Alpha de Cronbach* obtido é de 0.78, o que revela uma

consistência interna aceitável e as correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, à exceção da correlação do item 3.3 com o total da escala ($r = 0.03$) que se apresenta próxima de zero. Apesar de haver sido reformulado, este item merecerá atenção em futuros estudos. Será mantido no presente estudo apesar do baixo valor de correlação, dado que o seu conteúdo é importante e o valor de *Alpha de Cronbach* obtido já é aceitável, mesmo com a inclusão do item 3.3. Além do mais, a sua eliminação não altera em grande medida o valor de *Alpha de Cronbach*.

Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores – Escala que Avalia o Grau de Participação dos Professores na Vida da Escola

A consistência interna da escala que analisa as percepções dos professores de EF relativamente ao seu grau de participação na vida da escola é apresentada no Quadro 14.

Quadro 14. Consistência interna da escala referente à opinião dos professores acerca do seu grau de participação na vida da escola.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total^a	Alpha de Cronbach Corrigido
2.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex.: Diretor(a), Coordenador(a) de Departamento, Coordenador(a) de Diretores de Turma).	3.68	1.09	0.66	0.88
2.2. Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	3.61	1.04	0.72	0.87
2.3. Colaboração com outros professores na realização das atividades escolares.	3.80	0.96	0.68	0.87
2.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3.37	1.00	0.69	0.87
2.5. Criação de projetos inovadores para a escola.	3.00	1.07	0.60	0.88
2.6. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	3.60	1.11	0.64	0.87
2.7. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	3.42	1.13	0.71	0.87
2.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	3.03	0.98	0.56	0.88
2.9. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.	3.39	1.10	0.54	0.88

Alpha de Cronbach = 0.89

^aExcluindo o próprio item.

Esta escala apresenta um total de 9 itens, podendo o valor das respostas variar entre 9 e 45 pontos. Apresenta um valor médio de 30.9 (DP = 6.9). O *Alpha de Cronbach* é de 0.89, o que evidencia uma boa consistência interna. As correlações de cada item com o total da escala variam entre 0.54 e 0.72, sendo estatisticamente significativas.

Questionário sobre Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa

A escala que mede as percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos é composta por 8 itens, podendo o valor das respostas variar entre 8 e 40 (Quadro 15).

Quadro 15. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total ^a	Alpha de Cronbach Corrigido
4.5. Os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física.	4.53	0.58	0.41	0.63
4.7. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades extracurriculares dinamizadas pelos professores de Educação Física.	4.53	0.62	0.41	0.63
4.11. É pouco habitual, os professores de Educação Física conviverem com os alunos fora do tempo de aula.	3.76	1.00	0.23	0.66
4.21. Os alunos escutam os professores de Educação Física quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	4.27	0.62	0.45	0.62
4.24. Os alunos estão motivados para as aulas de Educação Física.	4.19	0.72	0.54	0.60
4.26. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados na disciplina de Educação Física.	3.95	0.82	0.25	0.66
4.28. Os alunos mostram-se pouco entusiasmados com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física.	4.14	0.88	0.36	0.64
4.37. Os alunos mostram-se interessados em aprender na disciplina de Educação Física.	4.03	0.70	0.38	0.63

Alpha de Cronbach = 0.67

^aExcluindo o próprio item.

A média de respostas nesta escala é de 33.4 (DP = 3.3). O *Alpha de Cronbach* é de 0.67, o que revela uma consistência interna que, embora não sendo elevada é aceitável, e as correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, variando entre 0.23 e 0.54.

A escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a) é constituída por 7 itens, pelo que as suas respostas podem variar entre 7 e 35 (Quadro 16).

Quadro 16. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a).

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total ^a	Alpha de Cronbach Corrigido
4.2. Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com o(a) Diretor(a) da escola.	4.15	0.72	0.55	0.81
4.9. O(a) Diretor(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de Educação Física.	3.82	0.85	0.54	0.81
4.12. Os professores de Educação Física sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Diretor(a) da escola.	4.09	0.86	0.38	0.83
4.20. O(a) Diretor(a) é indiferente às sugestões dos professores de Educação Física.	4.00	0.91	0.67	0.79
4.22. Os professores de Educação Física vêm o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor (a).	3.69	0.91	0.65	0.80
4.27. Os professores de Educação Física sentem que o(a) Diretor(a) exerce uma liderança pouco favorável ao desenvolvimento do seu trabalho.	3.71	0.97	0.63	0.80
4.33. O(a) Diretor(a) tem sabido envolver os professores de Educação Física na prossecução de objetivos comuns.	3.70	0.81	0.65	0.80
<i>Alpha de Cronbach = 0.83</i>				

^aExcluindo o próprio item.

A escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a) apresenta um valor médio 27.2 (DP = 4.3). As correlações de cada item com a totalidade da escala variam entre 0.38 e 0.67, sendo estatisticamente significativas. O valor do *Alpha de Cronbach* encontrado é de 0.83, o que revela uma boa consistência interna.

A escala que mede a percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e a Comunidade apresenta 8 itens, sendo que os valores das respostas variam entre 8 e 40 (Quadro 17).

Quadro 17. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e a comunidade.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total ^a	<i>Alpha de Cronbach Corrigido</i>
4.3. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	3.90	0.74	0.35	0.68
4.10. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.	3.40	0.87	0.52	0.64
4.14. Os professores de Educação Física contactam frequentemente com os pais dos alunos.	3.01	0.85	0.38	0.67
4.18. Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade (associações, clubes, autarquia, ...).	3.85	0.79	0.49	0.65
4.31. Os pais dos alunos subestimam o trabalho realizado pelo professor de Educação Física.	3.27	0.98	0.23	0.71
4.36. Os professores de Educação Física colaboram pouco com a comunidade, no desenvolvimento do seu trabalho.	4.06	0.86	0.29	0.69
4.39. Os professores de Educação Física mantêm boas relações de cooperação com os pais dos alunos.	3.75	0.74	0.44	0.66
4.40. Os professores de Educação Física colaboram com a comunidade em iniciativas de animação cultural e desportiva.	3.99	0.75	0.50	0.65
<i>Alpha de Cronbach = 0.70</i>				

^a Excluindo o próprio item.

Assim, a escala apresenta uma média de 29.2 (DP = 3.8). O *Alpha de Cronbach* é de 0.70, o que pode ser considerado aceitável, e as correlações de cada item com o total são positivas e estatisticamente significativas e variam entre 0.38 e 0.67.

Relativamente à escala que mede a relação entre os professores de EF (Quadro 18), esta é composta por 8 itens, podendo o total variar entre um valor mínimo de 8 e um máximo de 40.

Quadro 18. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total ^a	Alpha de Cronbach Corrigido
4.1. Os professores de Educação Física partilham entre si momentos de convívio.	4.29	0.68	0.42	0.76
4.6. Os professores de Educação Física raramente fazem atividades em conjunto.	4.47	0.83	0.33	0.77
4.8. Os colegas de Educação Física apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.	4.29	0.66	0.61	0.73
4.13. Os professores de Educação Física apoiam-se uns aos outros no desempenho das suas tarefas.	4.24	0.68	0.61	0.73
4.16. Os professores de Educação Física partilham materiais didáticos entre si.	4.20	0.72	0.54	0.74
4.23. Na minha escola, há rivalidades entre os colegas de Educação Física.	4.09	1.10	0.46	0.76
4.30. Existe dificuldade de diálogo entre os professores de Educação Física.	4.23	0.94	0.45	0.76
4.34. Os professores de Educação Física estabelecem, entre si, relações de amizade.	4.29	0.68	0.53	0.74

Alpha de Cronbach = 0.78

^a Excluindo o próprio item.

Esta escala apresenta uma média de 34.1 (DP = 4.0). Por outro lado, as correlações de cada item com o total são estatisticamente significativas, com valores entre 0.33 e 0.61. O *Alpha de Cronbach* apresenta um valor de 0.78, indicador de uma consistência aceitável.

A escala que mede a percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os colegas das outras disciplinas, é composta por 9 itens e o total pode variar entre um mínimo de 9 e um máximo de 45 (Quadro 19).

Quadro 19. Consistência interna da escala relativa às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas.

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total ^a	Alpha de Cronbach Corrigido
4.4. Os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas colaboram na organização e planificação de atividades da escola.	4.15	0.71	0.43	0.75
4.15. Na minha escola, há rivalidades entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.	3.90	1.04	0.38	0.76
4.17. Os professores de Educação Física raramente conversam com os colegas das outras disciplinas acerca de problemas de comportamento dos alunos.	4.29	0.88	0.31	0.77
4.19. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.	4.15	0.74	0.47	0.75
4.25. Os professores de Educação Física interagem pouco com os colegas das outras disciplinas.	3.95	0.90	0.49	0.74
4.29. É frequente os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas ajudarem-se mutuamente na resolução de problemas.	3.81	0.82	0.47	0.74
4.32. Os professores de Educação Física raramente dinamizam atividades extracurriculares com os colegas das outras disciplinas.	3.78	0.96	0.50	0.74
4.35. Raramente os professores de Educação Física partilham momentos de convívio com os colegas das outras disciplinas.	4.02	0.86	0.49	0.74
4.38. Há pouca colaboração entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas na realização de tarefas escolares.	3.84	0.82	0.55	0.73
<i>Alpha de Cronbach = 0.77</i>				

^aExcluindo o próprio item.

A escala que mede a percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os colegas das outras disciplinas apresenta uma média de 35.9 (DP = 4.6). O *Alpha de Cronbach* apresenta um valor de 0.77, o que demonstra que a escala apresenta uma consistência interna razoável. Por outro lado, as correlações de cada item com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas (variam entre 0.31 e 0.55)

Concluída esta análise, confirmámos que todas as escalas de medida apresentaram uma boa consistência interna. A escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos é aquela que apresenta um coeficiente de *Alpha de Cronbach* mais baixo. Contudo, os resultados na sua globalidade permitem-nos utilizar com confiança os questionários no âmbito do nosso estudo.

2.4. Procedimentos

Ao longo deste capítulo têm sido expostos pressupostos parciais de um conjunto mais lato de procedimentos que agora se resumem. Produzidas as necessárias adequações dos instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à obtenção da autorização para a realização de inquéritos em meio escolar junto da Direcção-Geral da Educação (registo n.º 0297100001, Anexo 1).

Para a aplicação dos questionários privilegiámos o contato pessoal com um professor de EF, de preferência com o coordenador do grupo de EF que tivesse facilidade em contactar com os restantes elementos do grupo de EF e auxiliar na obtenção da autorização para efetuar o processo de inquirição junto do (a) diretor (a) do agrupamento de escolas / escola não agrupada (Anexo 2).

Uma vez clarificado que a participação no estudo era voluntária e que seria outorgado o direito à privacidade, confidencialidade e anonimato dos participantes, foi apresentado, de forma clara, o objetivo do estudo e procedeu-se ao esclarecimento de dúvidas na compreensão do sistema de resposta.

Com efeito, aplicaram-se, presencialmente, de 10 de abril a 29 de junho de 2012, em suporte de papel, 483 questionários. Do total de questionários aplicados, 464 reuniram as condições necessárias de admissão, o que corresponde a uma taxa de perda de apenas 3.9%.

O tratamento de dados foi efetuado com o *software Statistical Program for Social Sciences – SPSS*, versão 19.0 para *Windows* e o *Microsoft Office Excell 2010*.

CAPÍTULO V

Apresentação e Análise dos Resultados

Estatística Descritiva

Identidade Socioprofissional dos Professores de EF

Participação dos Professores de EF na vida da Escola

Relação entre os Professores de EF e a Comunidade
Educativa

Estatística Inferencial

Definida a amostra final, procedeu-se à análise de casos omissos utilizando o *teste t de student* de modo a determinar se estavam ou não distribuídos de modo aleatório (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). Resumidamente, são formados dois grupos, um com dados omissos numa variável e outro sem dados omissos nessa mesma variável. Os dois grupos são então comparados quanto às restantes variáveis. A ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas restantes variáveis, significa que os casos omissos obedecem a uma distribuição aleatória.

Uma vez que a percentagem de casos omissos no presente estudo foi inferior a 5%, não foi possível proceder à análise. Assume-se, assim, que se trata de uma distribuição aleatória. Tratando-se apenas de variáveis métricas, os casos omissos foram substituídos pelo valor médio, com base nos valores válidos para essas mesmas variáveis (Hair, et al., 1998). Este método diminui a variância da distribuição, o que tende a restringir as correlações entre as variáveis, assim como o seu poder estatístico (Tabachnich & Fidel, 1996). Porém, esta técnica permite manter a média da distribuição inalterável, proporcionando informação para todos os casos em análise.

Para o estudo dos casos extremos (*outliers*), ou seja, das respostas que exibem características marcadamente distintas das restantes, foi efetuada a análise das tabelas de *outliers*, do diagrama da cauda das folhas (*stem and leaf diagram*) e caixa de bigodes. Foram considerados valores extremos, aqueles que se desviam da média mais do que três desvios-padrão (Hair, et al., 1998). Foi detetado um número reduzido de *outliers*, mas que não surgem de forma simultânea em mais do que uma variável. Adicionalmente verificou-se que a eliminação dos mesmos não produzia alterações à normalidade da distribuição das variáveis, pelo que foram mantidos para as análises subsequentes.

A análise da normalidade na distribuição dos valores das variáveis em estudo foi efetuada mediante os respetivos histogramas, caixa de bigodes (*box and whisker plot*) e dos gráficos de probabilidades normais (*normal Q-Q plots e detrended normal Q-Q plots*). Os histogramas mostraram uma distribuição simétrica dos resultados, os *Q-Q plots* revelam que os valores observados tendem a coincidir, quase na totalidade, com a linha da reta representativa de uma distribuição normal e os *detrended Q-Q plots*, demonstram que os valores não tendem a afastar-se de zero, o que são indicadores cumulativos de que as variáveis seguem uma distribuição normal (Hair, et al., 1998).

Para as diferentes variáveis em estudo, procedeu-se a uma análise inicial de natureza descritiva, tendo sido calculadas frequências, percentagens, médias e desvios padrão. De seguida, recorreu-se à estatística inferencial paramétrica (*teste t de student*) e não-paramétrica (*teste Mann-Whitney U* e o *teste Kruskal-Wallis ANOVA*) com o objetivo de testar as hipóteses formuladas. Os

critérios que precederam à escolha das técnicas estatísticas não-paramétricas em detrimento das paramétricas (e.g., ANOVA 1-way) foram os sugeridos por Newton e Rudestam (1999)²⁶:

Posteriormente procedeu-se à comparação múltipla (*post hoc*) dos casos em que se verifica a segmentação da amostra em três ou mais subgrupos. Para determinar o grau de associação entre variáveis contínuas recorreu-se ao *coeficiente de correlação de Pearson*. Tratando-se de determinar o grau de associação entre variáveis ordinais ou nominais com variáveis contínuas recorreu-se ao *coeficiente de correlação rho de Spearman* (Bryman & Cramer, 2011). As variáveis ordinais ou nominais (e.g., situação profissional e sexo, respetivamente) foram transformadas em variáveis *dummy* (Newton & Rudestam, 1999), de forma a poderem ser consideradas nas análises de regressão múltipla hierárquica.

A análise de regressão múltipla hierárquica foi utilizada para identificar as variáveis correlatas capazes de explicar a variância dos resultados nas perceções sobre identidade socioprofissional e grau de participação na vida da escola. Este procedimento implica que sejam escolhidas, para entrar primeiro na equação, as variáveis que são consideradas como particularmente importantes ou previamente determinadas como estando relacionadas com a variável dependente ou, em alternativa, as variáveis que possam confundir a análise e que, entrando primeiro na equação são, desta forma, controladas (Newton & Rudestam, 1999).

1. Estatística Descritiva

1.1. Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

Para avaliar a perceção dos professores acerca da identidade socioprofissional do professor de Educação Física, recorreremos a uma escala constituída por 14 itens. As respostas dos professores podem ser observadas no Quadro 20.

²⁶ A este propósito, os critérios definidos Newton e Rudestam (1999) para a escolha das técnicas estatísticas não-paramétricas são: “quando o tamanho da amostra é reduzido e/ou estamos perante grupos de dimensão desigual, será apropriado a utilização de técnicas não paramétricas. Devem ser utilizados os métodos paramétricos, se o tamanho dos subgrupos da amostra for razoável (cerca de 60 ou mais por subgrupo) e se o número de sujeitos por subgrupo for aproximadamente o mesmo (respeitando um rácio inferior a 2:1). Em caso de dúvida utilizar, na medida do possível, os dois métodos e se os resultados forem similares reportar a informação resultante da análise paramétrica, que geralmente é mais robusta” (p. 184).

Quadro 20. Percepção dos professores relativamente à identidade socioprofissional do professor de EF.

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Nem Concordo / Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	3.1. A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.	5	1.1	17	3.7	13	2.8	74	15.9	355	76.5	0
3.2. Para os auxiliares de ação educativa (funcionários), os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.	1	0.2	17	3.7	43	9.3	191	41.2	212	45.7	0	0
3.3. É menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina, aquando da realização de uma atividade escolar.	217	46.8	123	26.5	69	14.9	44	9.5	11	2.4	0	0
3.4. Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.	22	4.7	132	28.4	119	25.6	147	31.7	44	9.5	0	0
3.5. A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade educativa.	38	8.2	119	25.6	80	17.2	184	39.7	43	9.3	0	0
3.6. 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.	256	55.2	123	26.5	56	12.1	14	3.0	15	3.2	0	0
3.7. O(a) Diretor(a) atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.	10	2.2	37	8.0	67	14.4	186	40.1	163	35.1	0	0
3.8. A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.	4	0.9	58	12.5	98	21.1	204	44.0	100	21.6	0	0
3.9. A aula de Educação Física é vista pela comunidade educativa como um momento de recreação e diversão.	39	8.4	152	32.8	118	25.4	137	29.5	18	3.9	0	0
3.10. Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.	35	7.5	161	34.7	112	24.1	135	29.1	21	4.5	0	0
3.11. Atualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.	15	3.2	47	10.1	62	13.4	224	48.3	116	25.0	0	0
3.12. A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.	162	34.9	142	30.6	63	13.6	84	18.1	13	2.8	0	0
3.13. A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.	20	4.3	107	23.1	94	20.3	160	34.5	83	17.9	0	0
3.14. Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.	29	6.3	88	19.0	96	20.7	202	43.5	49	10.6	0	0

- Uma percentagem elevada de professores de EF (92.4%) consideram que a disciplina tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.
- A maioria dos professores (86.9%) percebe que os funcionários consideram que o professor de EF está ao mesmo nível dos outros professores.
- Verifica-se que 26.5% dos professores de EF discordam e 46.8% discordam totalmente, da afirmação sobre ser menos prejudicial para o aluno perder uma aula de EF do que de outra disciplina.
- 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 (28.4%), não concordam nem discordam (25.6%) e concordam (31.7%). O mesmo padrão de respostas foi verificada para o item que se refere ao pouco reconhecimento, pela comunidade escolar, da disciplina (25.6% discordam, 17.2% não concordam nem discordam e 39.7% concordam).
- A maioria dos professores de EF (81.7%) considera que não deve ser sempre a classificação de EF que deve ser alterada em situações de aprovação/transição.
- Os professores de EF, na sua maioria (75.2%), partilham da opinião que o (a) Diretor (a) atribui ao professor de EF um estatuto idêntico aos outros professores.
- Os participantes concordam (44.0%) ou concordam totalmente (21.6%) que a imagem social do professor de EF é muito positiva.
- As opiniões docentes são díspares relativamente ao facto de a comunidade escolar considerar a aula de EF como um momento de recreação e diversão e de os pais dos alunos desvalorizarem os resultados obtidos na disciplina, dividindo-se pelas opções de resposta intermédias: 32.8% e 34.7 % dos docentes discordam, 25.4% e 24.1% nem concordam nem discordam e 29.5% e 29.1% concordam, respetivamente.
- Uma grande parte dos professores de EF (73.3%) considera que, na atualidade, o professor de EF tem um estatuto idêntico aos outros. Adicionalmente, a maioria dos professores de EF (65.5%) não acha que a disciplina de EF se situa num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais cognitivas, apesar de uma percentagem considerável (20.9%) ser de opinião contrária.

- Os professores de EF, na sua maioria (52.4%), concordam (34.5%) ou concordam totalmente (17.9%), que a importância da disciplina de EF é subestimada pela sociedade.
- A maioria (54.1%) dos professores de EF considera que alguns professores, de outras disciplinas, os percebem como profissionais de entretenimento.

As opiniões evidenciadas são, de uma forma geral, positivas, revelando que os professores de EF percebem um estatuto similar aos professores das outras disciplinas e um nível equitativo de importância da disciplina de EF quando comparada com as restantes disciplinas do currículo escolar. Note-se, no entanto, que as opiniões já não são tão positivas nem consensuais no que respeita ao reconhecimento da importância da disciplina e do professor de EF, pela comunidade escolar, expondo diferenças entre o modo como os professores de EF se vêem e vêm a disciplina, e o modo como são vistos pelos restantes elementos da comunidade educativa.

1.2. Participação dos Professores de Educação Física na Vida da Escola

Os resultados relativos à percepção dos professores acerca da sua participação na vida da escola são apresentados no Quadro 21.

Quadro 21. Perceção dos professores sobre o seu grau de participação na vida da escola.

Itens	Muita Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada		Casos Omissos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
2.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex.: Diretor(a), Coordenador(a) de Departamento, Coordenador(a) de Diretores de Turma).	25	5.4	42	9.1	94	20.3	197	42.5	106	22.8	0	0
2.2. Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	20	4.3	43	9.3	124	26.7	186	40.1	91	19.6	0	0
2.3. Colaboração com outros professores na realização das atividades escolares.	18	3.9	25	5.4	84	18.1	239	51.5	97	20.9	1	0.2
2.4. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	20	4.3	70	15.1	143	30.8	181	39.0	49	10.6	1	0.2
2.5. Criação de projetos inovadores para a escola.	36	7.8	110	23.7	182	39.2	87	18.8	48	10.3	1	0.2
2.6. Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	30	6.5	39	8.4	117	25.2	177	38.1	101	21.8	0	0
2.7. Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	32	6.9	62	13.4	132	28.4	157	33.8	81	17.5	0	0
2.8. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	29	6.3	100	21.6	190	40.9	115	24.8	29	6.3	1	0.2
2.9. Participação voluntária, como formando, em ações de formação.	32	6.9	59	12.7	140	30.2	161	34.7	72	15.5	0	0

Sumariamente, a análise descritiva da escala permite verificar que:

- Os professores de EF consideram elevada (42.5%) a sua colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola, sendo que 22.8 % dos professores assume, ainda, que detêm uma participação muito elevada.
- A colaboração com os outros professores na realização das atividades escolares é considerada, pela maior parte dos participantes, como elevada ou muito elevada (72.4%), sendo esta a tarefa com maiores índices de participação.
- A criação de projetos inovadores para a escola (7.8% consideram a sua participação muito baixa, 23.7% baixa e 39.2% média) e a organização/dinamização de momentos informais de convívio (6.3% consideram a sua participação muito baixa, 21.6% baixa e 40.9% média), são os itens onde se verifica uma perceção de menor participação dos docentes de EF.
- Por outro lado, a maioria dos docentes consideram-se bastante participativos como formandos, em ações de formação (30.2% dos professores de EF consideram a sua participação média, 34.7% elevada e 15.5% muito elevada).

Os professores de EF percecionam, assim, um elevado grau de participação na vida da escola, reconhecendo, no entanto, que o envolvimento na criação de projetos inovadores para a escola está longe do desejável.

1.3. Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa

1.3.1. Escala de Perceção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e os Alunos

Os resultados obtidos na escala de perceção dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e os alunos são apresentados no Quadro 22.

Quadro 22. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos.

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Nem Concordo / Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
4.5. Os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física.	0	0	2	0.4	13	2.8	188	40.5	261	56.3	0	0
4.7. Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades extracurriculares dinamizadas pelos professores de Educação Física.	1	0.2	1	0.2	21	4.5	169	36.4	272	58.6	0	0
4.11. É pouco habitual, os professores de Educação Física conviverem com os alunos fora do tempo de aula.	109	23.5	205	44.2	86	18.5	55	11.9	8	1.7	1	0.2
4.21. Os alunos escutam os professores de Educação Física quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	1	0.2	3	0.6	29	6.3	269	58.0	162	34.9	0	0
4.24. Os alunos estão motivados para as aulas de Educação Física.	2	0.4	11	2.4	39	8.4	258	55.6	154	33.2	0	0
4.26. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados na disciplina de Educação Física.	104	22.4	269	58.0	57	12.3	25	5.4	6	1.3	3	0.6
4.28. Os alunos mostram-se pouco entusiasmados com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física.	163	35.1	245	52.8	25	5.4	20	4.3	11	2.4	0	0
4.37. Os alunos mostram-se interessados em aprender na disciplina de Educação Física.	4	0.9	10	2.2	50	10.8	302	65.1	98	21.1	0	0

- A maioria dos docentes (96.8%) considera que os alunos aceitam a autoridade do professor da disciplina de EF.
- Uma grande parte dos participantes da nossa amostra (95.0%) é da opinião que os alunos se mostram entusiasmados com as atividades extracurriculares realizadas pelos professores de EF.
- Verifica-se que é habitual, na opinião de grande parte dos professores (67.9%), o convívio entre os professores de EF e os alunos, fora do tempo de aula.
- 92.9% dos professores considera que os alunos escutam os professores de EF quando estes os repreendem por comportamento inadequado e que os alunos estão motivados (88.8 % concordam ou concordam totalmente) e interessados em aprender (86.2% concordam ou concordam totalmente) na disciplina de EF.
- Na opinião da maioria dos professores (81.0%) os alunos revelam interesse pelos seus resultados na disciplina de EF.

A percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos é, geralmente, muita positiva. Pode identificar-se, naturalmente, que o item em que se verifica uma percentagem menos positiva de concordância entre os inquiridos, ainda que inquirida, é o de convívio entre os professores de EF e os alunos, fora do tempo de aula.

1.3.2. Escala de Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e o (a) Diretor (a)

A análise das percepções dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e o (a) diretor (a) é apresentada no Quadro 23.

Quadro 23. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a).

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Nem Concordo / Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
4.2. Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com o(a) Diretor(a) da escola.	1	0.2	8	1.7	59	12.7	249	53.7	147	31.7	0	0
4.9. O(a) Diretor(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de Educação Física.	8	1.7	22	4.7	104	22.4	242	52.2	88	19.0	0	0
4.12. Os professores de Educação Física sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Diretor(a) da escola.	164	35.3	209	45.0	66	14.2	21	4.5	4	0.9	0	0
4.20. O(a) Diretor(a) é indiferente às sugestões dos professores de Educação Física.	152	32.8	197	42.5	82	17.7	29	6.3	4	0.9	0	0
4.22. Os professores de Educação Física vêm o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor (a).	13	2.8	32	6.9	112	24.1	235	50.6	72	15.5	0	0
4.27. Os professores de Educação Física sentem que o(a) Diretor(a) exerce uma liderança pouco favorável ao desenvolvimento do seu trabalho.	93	20.0	206	44.4	114	24.6	40	8.6	10	2.2	0	0
4.33. O(a) Diretor(a) tem sabido envolver os professores de Educação Física na prossecução de objetivos comuns.	4	0.9	30	6.5	126	27.2	243	52.4	61	13.1	0	0

- As opiniões dos professores de EF sobre a existência de um relacionamento agradável entre o (a) diretor (a) e os professores de Educação Física são, maioritariamente, afirmativas (85.4%).
- A maioria de docentes de EF (71.2%) considera que o (a) diretor (a) disponibiliza o material necessário ao bom funcionamento das aulas de EF.
- A maioria dos docentes de EF (80.3%) considera que os docentes do seu grupo se sentem à vontade no momento de colocar os seus problemas ao (à) diretor (a) da escola, considerando, ainda, que o (a) diretor (a) aceita as sugestões do seu grupo (75.3%).
- Mais de metade dos professores de EF (66.1%) são da opinião que o (a) diretor (a) reconhece o trabalho dos seus colegas de disciplina. Porém, será de salientar a percentagem de 24.1% de professores de EF que responderam não concordar nem discordar.
- Relativamente ao tipo de liderança exercida pelo (a) diretor (a), a maioria dos professores de EF (64.4%) é da opinião que esta tem sido favorável ao desenvolvimento do seu trabalho.
- Na opinião da maioria dos professores de EF (65.5%), o (a) diretor (a) da sua escola tem sabido envolvê-los na prossecução de objetivos comuns.

Apesar de os professores manifestarem, em geral, percepções muito positivas acerca da relação com o (a) diretor (a), são elevadas as percentagens de docentes que respondem não concordo nem discordo quando se lhes pergunta acerca de reconhecimento (item 4.22), liderança favorável (item 4.27) e envolvimento dos professores de EF (item 4.33).

1.3.3. Escala de Perceção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade

Os resultados relativos à perceção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e a Comunidade aparecem descritos no Quadro 24.

Quadro 24. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e a comunidade.

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Nem Concordo / Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
4.3.	Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	3	0.6	18	3.9	81	17.5	284	61.2	78	16.8	0	0
4.10.	Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.	10	2.2	57	12.3	170	36.6	193	41.6	34	7.3	0	0
4.14.	Os professores de Educação Física contactam frequentemente com os pais dos alunos.	16	3.4	103	22.2	216	46.6	117	25.2	12	2.6	0	0
4.18.	Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade (associações, clubes, autarquia, ...).	1	0.2	30	6.5	87	18.8	266	57.3	80	17.2	0	0
4.31.	Os pais dos alunos subestimam o trabalho realizado pelo professor de Educação Física.	33	7.1	185	39.9	140	30.2	87	18.8	19	4.1	0	0
4.36.	Os professores de Educação Física colaboram pouco com a comunidade, no desenvolvimento do seu trabalho.	146	31.5	237	51.1	52	11.2	23	5.0	6	1.3	0	0
4.39.	Os professores de Educação Física mantêm boas relações de cooperação com os pais dos alunos.	4	0.9	10	2.2	143	30.8	247	53.2	60	12.9	0	0
4.40.	Os professores de Educação Física colaboram com a comunidade em iniciativas de animação cultural e desportiva.	3	0.6	13	2.8	73	15.7	270	58.2	105	22.6	0	0

- A maioria dos professores (78.0%) considera que os professores de EF desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.
- Relativamente ao desenvolvimento de iniciativas por parte dos professores de EF, que promovam a participação dos pais na escola, verifica-se uma elevada percentagem de sujeitos que afirmaram não concordar nem discordar (36.6%). No entanto, dos que dizem concordar ou discordar, as percentagens mais elevadas associam-se a opiniões positivas (41.6%).
- No que se refere à existência de contato entre os professores de EF e os pais dos alunos, verificamos uma elevada percentagem de respostas na opção não concordo nem discordo (46.6%) e, dos que dizem concordar ou discordar, a percentagem de resposta reparte-se por opiniões negativas (22.2%) ou positivas (25.2%).
- A maioria dos professores (74.5%) considera que os professores de EF desenvolvem iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade.
- Na opinião de 47.0% dos professores, os pais dos alunos valorizam o trabalho do professor de Educação Física; No entanto, é de salientar a percentagem relativamente elevada de professores de EF (30.2%) que responderam não concordar nem discordar.
- A maioria dos docentes (82.6%) apresenta opiniões positivas relativamente à colaboração dos professores de EF com a comunidade.
- Relativamente às relações de cooperação com os pais dos alunos, a maioria dos professores de EF (66.1%) revela opiniões positivas, apesar da elevada percentagem de professores (30.8%) que responderam não concordar nem discordar.
- Na opinião da maioria dos professores (80.8%) os professores de Educação Física colaboram com a comunidade em iniciativas de animação cultural e desportiva.

Destacam-se algumas percentagens, relativamente elevadas, de docentes a escolher a opção não concordo nem discordo nos itens que se referem à relação com os pais dos alunos, o que pode sugerir uma opinião neutra, ou dividida relativamente a esta dimensão.

1.3.4. Escala de Perceção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física

A análise descritiva das perceções dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física é apresentada no Quadro 25.

Quadro 25. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF.

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Nem Concordo / Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
4.1. Os professores de Educação Física partilham entre si momentos de convívio.	2	0.4	6	1.3	28	6.0	248	53.4	180	38.8	0	0
4.6. Os professores de Educação Física raramente fazem atividades em conjunto.	287	61.9	134	28.9	18	3.9	18	3.9	5	1.1	2	0.4
4.8. Os colegas de Educação Física apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.	0	0	6	1.3	34	7.3	242	52.2	182	52.2	0	0
4.13. Os professores de Educação Física apoiam-se uns aos outros no desempenho das suas tarefas.	1	0.2	9	1.9	30	6.5	260	56.0	164	35.3	0	0
4.16. Os professores de Educação Física partilham materiais didáticos entre si.	3	0.6	9	1.9	39	8.4	254	54.7	159	34.3	0	0
4.23. Na minha escola, há rivalidades entre os colegas de Educação Física.	215	46.3	143	30.8	55	11.9	34	7.3	17	3.7	0	0
4.30. Existe dificuldade de diálogo entre os professores de Educação Física.	214	46.1	181	39.0	31	6.7	26	5.6	9	1.9	3	0.6
4.34. Os professores de Educação Física estabelecem, entre si, relações de amizade.	1	0.2	8	1.7	29	6.3	242	52.2	184	39.7	0	0

- De acordo com 92.2% dos docentes de EF existe partilha de momentos de convívio entre os colegas do seu grupo disciplinar.
- Dos inquiridos, 91.2% considera que os professores de EF realizam atividades em conjunto.
- A maioria dos professores apresenta uma opinião positiva relativamente à existência de apoio entre colegas de EF na resolução dos problemas (91.4%), na realização de tarefas (91.3%) e na partilha de materiais didáticos entre si (89.0%).
- Uma percentagem de 77.1% dos professores revela-se discordante quanto à existência de rivalidades entre os professores de EF.
- A maior parte dos participantes (85.8%) é da opinião que não existe dificuldade de diálogo entre os colegas de EF.
- Uma elevada percentagem dos docentes (91.9%) considera que existem relações de amizade entre os professores de EF.

Existe uma tendência para percecionar uma opinião positiva acerca da relação entre os professores de EF. A perspetiva menos consensual é verificada no item 4.23 em que 11.9% da amostra nem concorda nem discorda sobre a existência rivalidades entre os colegas de EF.

1.3.5. Escala de Perceção dos Professores acerca da Relação entre os Professores de Educação Física e os Professores das outras Disciplinas

Os resultados da escala de perceção dos professores acerca da relação entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas são apresentados no Quadro 26.

Quadro 26. Percepção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os professores de outras disciplinas.

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Nem Concordo / Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.4. Os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas colaboram na organização e planificação de atividades da escola.	1	0.2	15	3.2	37	8.0	272	58.6	139	30.0	0	0
4.15. Na minha escola, há rivalidades entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.	155	33.4	170	36.6	88	19.0	40	8.6	11	2.4	0	0
4.17. Os professores de Educação Física raramente conversam com os colegas das outras disciplinas acerca de problemas de comportamento dos alunos.	221	47.6	194	41.8	17	3.7	26	5.6	6	1.3	0	0
4.19. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.	4	0.9	7	1.5	53	11.4	250	53.9	150	32.3	0	0
4.25. Os professores de Educação Física interagem pouco com os colegas das outras disciplinas.	128	27.6	227	48.9	75	16.2	27	5.8	7	1.5	0	0
4.29. É frequente os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas ajudarem-se mutuamente na resolução de problemas.	8	1.7	25	5.4	86	18.5	274	59.1	71	15.3	0	0
4.32. Os professores de Educação Física raramente dinamizam atividades extracurriculares com os colegas das outras disciplinas.	99	21.3	234	50.4	64	13.8	64	13.8	3	0.6	0	0
4.35. Raramente os professores de Educação Física partilham momentos de convívio com os colegas das outras disciplinas.	141	30.4	226	48.7	66	14.2	29	6.3	2	0.4	0	0
4.38. Há pouca colaboração entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas na realização de tarefas escolares.	83	17.9	262	56.5	85	18.3	30	6.5	4	0.9	0	0

- A maioria dos inquiridos (88.6%) considera que existe colaboração entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas na organização e planificação de atividades da escola.
- Relativamente à existência de rivalidades entre os dois grupos, a maioria dos docentes (70.0%) é da opinião que estas rivalidades não existem. No entanto, verifica-se ainda uma percentagem de 19.0% que não concorda nem discorda.
- De acordo com 89.4% dos docentes, existe diálogo entre os professores de EF e os colegas das outras disciplinas acerca dos problemas de comportamento dos alunos.
- Uma percentagem de 86.2% dos docentes é da opinião que o trabalho na sua escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade, a interação positiva com os colegas das outras disciplinas (76.5%) e a interajuda na resolução de problemas (74.4%).
- No que se refere à dinamização de atividades, a maioria dos docentes (71.7%) é da opinião que os professores de Educação Física dinamizam atividades extracurriculares em conjunto com os colegas das outras disciplinas e se apoiam na realização de tarefas escolares (74.4%).
- A maioria dos docentes (79.1%) revela uma opinião positiva relativamente à partilha de momentos de convívio com os colegas das outras disciplinas.

A perceção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os professores de outras disciplinas mostra-se bastante positiva. Porém, note-se que 11% dos professores de EF afirmam que existem rivalidades entre os dois grupos de professores (professores de EF e professores das outras disciplinas).

2. Estatística Inferencial

A análise do Quadro 27 permite testar a *Hipótese 1* – “As perceções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa são diferentes, em função do sexo” e a *Hipótese 2* – “As perceções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função do sexo”.

Quadro 27. Resultados do teste *t de student*, referentes às dimensões em estudo, em função do sexo dos participantes.

Dimensão	Masculino (n = 292)		Feminino (n = 172)		t	p
	Média	DP	Média	DP		
Identidade Socioprofissional	49.7	7.5	50.6	7.0	- 1.18	0.24
Participação	30.7	7.0	31.3	6.8	- 0.85	0.40
Relação EF – Alunos	33.1	3.3	33.9	3.3	- 2.49	0.01 *
Relação EF – Diretor (a)	27.0	4.6	27.5	3.7	- 1.31	0.19
Relação EF – Comunidade	29.1	3.9	29.4	3.5	- 0.70	0.49
Relação EF – EF	33.9	3.9	34.5	4.1	- 1.42	0.16
Relação EF – Professores	35.7	4.5	36.2	4.8	- 0.98	0.33

(*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$.

Os dados apresentados, no Quadro 27, indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) entre as percepções dos professores de EF do sexo masculino e os professores de EF do sexo feminino, acerca da sua identidade socioprofissional. Verifica-se, contudo, que as professoras de EF evidenciam percepções mais positivas acerca das relações entre os professores de EF e os alunos, que os professores de EF ($t = -2.49$; $p = 0.01$), pelo que a *Hipótese 1* recebe, apenas, apoio parcial dos dados.

A *Hipótese 2* não recebe apoio dos dados, ou seja, as percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola, não diferem em função do sexo.

A *Hipótese 3* – “As percepções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa são diferentes em função das habilitações académicas” – e a *Hipótese 4* – “As percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes em função das habilitações académicas” – foram testadas através do teste *Mann-Whitney U* (Quadro 28), dado que o número de inquiridos pertencentes ao Grupo 1 é mais de metade dos inquiridos pertencentes ao Grupo 2 (Newton & Rudestam, 1999).

Quadro 28. Resultados do *teste Mann-Whitney U*, referentes às dimensões em estudo, em função das habilitações académicas.

Dimensão	Grupo 1 ^a (n = 339)		Mean Rank	Grupo 2 ^b (n = 125)		Mean Rank	z	p
	Média	DP		Média	DP			
Identidade Socioprofissional	50.2	7.2	235.8	49.5	7.6	223.6	- 0.87	0.39
Participação	30.5	7.0	223.7	32.1	6.7	256.5	- 2.34	0.02 *
Relação EF – Alunos	33.4	3.3	231.7	33.4	3.2	234.6	- 0.20	0.84
Relação EF – Diretor (a)	27.1	4.3	229.7	27.5	4.2	240.0	- 0.73	0.46
Relação EF – Comunidade	29.2	3.9	230.8	29.4	3.4	237.2	- 0.46	0.64
Relação EF – EF	34.1	3.9	232.7	34.1	4.3	232.0	- 0.05	0.96
Relação EF – Professores	35.8	4.6	231.3	36.0	4.6	235.8	- 0.32	0.75

^a Incluem-se no grupo 1 os participantes com bacharelato ou licenciatura.

^b Incluem-se no grupo 2 os participantes com pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

(*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$.

Os resultados revelam que para a dimensão da identidade socioprofissional dos professores de EF se verificam perceções muito homogéneas entre os grupos (Grupo 1: média de 50.2, desvio padrão de 7.2 e *mean rank* de 223.7; Grupo 2: média de 49.5, desvio padrão de 7.6 e *mean rank* de 256.5). Também não se verificam diferenças estatisticamente significativas para as perceções que os professores de EF possuem sobre as relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa ($p > 0.05$). Com efeito, estes resultados demonstram que a *Hipótese 3* não recebe o apoio dos dados. Já a *Hipótese 4* recebe apoio dos dados ($z = -2.34$; $p = 0.02$) com os docentes com mais habilitações académicas a evidenciarem perceções de maior participação na vida da escola.

O *teste Mann-Whitney U* foi utilizado para testar a *Hipótese 5* – “Existem diferenças nas perceções acerca da identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário” – e a *Hipótese 6* – “Existem diferenças nas perceções acerca do grau de participação na vida da escola, entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário” (Quadro 29).

Quadro 29. Resultados do *teste Mann-Whitney U*, referentes às dimensões em estudo, em função do grupo disciplinar.

Dimensão	2.º Ciclo (n = 112)		Mean Rank	3.º Ciclo e Sec. (n = 352)		Mean Rank	z	p
	Média	DP		Média	DP			
Identidade Socioprofissional	51.1	7.6	249.0	49.7	7.2	227.3	- 1.50	0.14
Participação	31.1	7.9	242.2	30.8	6.6	229.4	- 0.88	0.34
Relação EF – Alunos	34.0	3.6	259.5	33.2	3.2	223.9	- 2.46	0.01 *
Relação EF – Diretor (a)	27.7	4.4	249.5	27.0	4.2	227.1	- 1.54	0.12
Relação EF – Comunidade	29.8	3.9	255.7	29.1	3.7	225.1	- 2.11	0.04 *
Relação EF – EF	34.2	3.9	238.1	34.1	4.0	230.7	- 0.51	0.61
Relação EF – Professores	36.3	4.8	243.4	35.8	4.5	229.0	- 0.99	0.32

(*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$.

De acordo com o Quadro 29, só se verificam diferenças estatisticamente significativas para as dimensões da relação entre os professores de EF e os alunos ($z = -2.46$; $p = 0.01$) e da relação entre os professores de EF e os elementos da comunidade ($z = -2.11$; $p = 0.04$). Posto isto, a *Hipótese 5* só recebe apoio dos dados para a relação do professor de EF com os alunos e com a comunidade e a *Hipótese 6* não recebe apoio dos dados.

Com o objetivo de testar a *Hipótese 7* – “Existem diferenças nas perceções dos professores de EF acerca da identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, em função da sua situação profissional” – e a *Hipótese 8* – “As perceções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da sua situação profissional” – (Quadro 30), recorreu-se ao *Teste Kruskal-Wallis ANOVA*, uma vez que estamos perante uma distribuição heterogénea do número de sujeitos pelos subgrupos alusivos a diferentes situações profissionais e distribuição territorial dos estabelecimentos escolares (Newton & Rudestam, 1999).

Quadro 30. Resultados do teste *Kruskal-Wallis ANOVA*, referentes às dimensões em estudo, em função da situação profissional dos participantes.

Dimensão	Estagiário (n = 49)		Mean Rank	Contratado (n = 117)		Mean Rank	Quadro Zona Pedagógica (n = 45)		Mean Rank	Quadro Escola (n = 253)		Mean Rank	χ^2	p	Post Hoc Comparação Múltipla
	Média	DP		Média	DP		Média	DP		Média	DP				
Identidade Socioprofissional	45.1	6.9	139.9	48.7	7.6	207.4	51.9	7.1	269.8	51.3	6.8	255.4	38.39	0.00 **	QZP > E; QZP > C; QE > E; C > E
Participação	28.6	6.1	181.3	30.0	6.9	211.0	32.4	7.7	268.2	31.5	6.8	246.0	15.94	0.00 **	QZP > E; QE > E
Relação EF – Alunos	31.8	3.0	161.9	33.5	3.8	238.2	34.5	2.4	277.7	33.5	3.2	235.5	19.22	0.00 **	QE = QZP = C > E
Relação EF – Diretor (a)	26.5	3.4	200.5	26.8	4.3	218.8	28.1	3.7	262.5	27.3	4.5	239.7	7.04	0.07	
Relação EF – Comunidade	27.2	3.1	159.2	29.3	3.8	233.3	30.7	3.4	289.5	29.3	3.8	236.2	23.13	0.00 **	QE = QZP = C > E
Relação EF – EF	33.5	3.9	203.3	34.4	4.3	247.4	34.6	4.3	254.3	34.0	3.8	227.4	5.36	0.15	
Relação EF – Professores	33.1	3.4	142.7	35.7	4.7	230.5	36.6	4.2	254.6	36.4	4.6	246.9	26.28	0.00 **	QE = QZP = C > E

Nota: E, Estagiário; C, Contratado; QZP, Quadro de Zona Pedagógica; QE, Quadro de Agrupamento / Quadro de Escola não Agrupada.

(*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$.

Para testar a *Hipótese 9* – “As percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa são diferentes, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares” – e a *Hipótese 10* – “As percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares” – (Quadro 31), foi igualmente utilizado o *Teste Kruskal-Wallis ANOVA*.

Quadro 31. Resultados do *teste Kruskal-Wallis ANOVA*, referentes às dimensões em estudo, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares.

Dimensão	Zona Urbana (n = 217)		Mean Rank	Zona Semiurbana (n = 172)		Mean Rank	Zona Rural (n = 75)		Mean Rank	χ^2	p	Post Hoc Comparação Múltipla
	Média	DP		Média	DP		Média	DP				
	Identidade Socioprofissional	49.6	7.1	224.7	51.1	7.1	252.0	48.8	8.2	210.3	6.42	
Participação	31.3	6.6	237.6	30.5	6.9	222.2	30.9	6.9	241.6	1.68	0.43	
Relação EF – Alunos	33.2	3.1	225.6	33.7	3.4	243.5	33.3	3.6	227.2	1.88	0.39	
Relação EF – Diretor (a)	26.4	4.3	209.5	28.3	3.8	268.0	26.8	4.7	217.8	19.46	0.00	SU > R; SU > U; R > U
Relação EF – Comunidade	29.3	3.6	235.8	29.2	3.8	226.7	29.3	4.2	236.2	0.51	0.77	
Relação EF – EF	34.2	3.7	234.2	33.9	4.2	228.3	34.2	4.4	237.5	0.31	0.86	
Relação EF – Professores	35.9	4.6	234.9	35.9	4.4	230.4	35.9	5.1	230.4	0.13	0.94	

Nota: U, Zona Urbana; SU, Zona Semiurbana; R, Zona Rural.

(*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$.

Os resultados mostram que a *Hipótese 7* recebe apoio dos dados para as dimensões da identidade socioprofissional ($\chi^2 = 38.39$; $p < 0.01$), relação entre os professores de EF e os alunos ($\chi^2 = 19.22$; $p < 0.01$), relação entre os professores de EF e a comunidade ($\chi^2 = 23.13$; $p < 0.01$) e relação entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas ($\chi^2 = 26.28$; $p < 0.01$). De igual modo, a *Hipótese 8* recebe apoio dos dados, visto que as percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da sua situação profissional ($\chi^2 = 15.94$; $p < 0.01$).

A comparação múltipla entre os subgrupos mostra que os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada (QE) apresentam percepções mais positivas que os professores estagiários (E) para todas as dimensões onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas (QE > E). Os professores do quadro de zona pedagógica (QZP) e os professores contratados (C), demonstram percepções mais positivas que os professores estagiários para as dimensões de identidade socioprofissional (QZP > E; C > E), relação entre os professores de EF e os alunos (QZP = C > E), relação entre os professores de EF e a comunidade (QZP = C > E) e relação entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas (QZP = C > E). Ainda para a dimensão da identidade socioprofissional e participação, também se verifica que os professores de quadro de zona pedagógica apresentam percepções mais positivas que os professores contratados (QZP > C) e os professores estagiários (QZP > E), respetivamente.

Através da análise do Quadro 31, identificam-se diferenças estatisticamente significativas para a dimensão da identidade socioprofissional ($\chi^2 = 6.42$; $p = 0.04$), com os professores a lecionar em zonas semiurbanas com percepções mais positivas que os professores a lecionar em zonas predominantemente rurais. Adicionalmente, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para a dimensão da relação entre professores de EF e o (a) diretor (a), com os professores que lecionam em zonas semiurbanas com percepções mais positivas que os seus pares a lecionar em zonas predominante rurais e predominante urbanas. Verifica-se, ainda, que os professores a lecionar em zonas predominante rurais percecionam uma melhor relação com o (a) diretor (a) que os colegas a lecionar em zonas predominantemente urbanas ($\chi^2 = 19.46$; $p < 0.01$). Com efeito, os resultados demonstram que a *Hipótese 9* recebe apoio dos dados para as dimensões da identidade socioprofissional e para a relação entre professores de EF e o (a) diretor (a). Já a *Hipótese 10*, não recebe apoio dos dados.

No Quadro 32 são apresentadas as correlações entre as diferentes variáveis em estudo. Para determinar o grau de associação entre variáveis contínuas recorreu-se ao *coeficiente de correlação de Pearson*. Tratando-se de determinar o grau de associação entre as variáveis sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional e distribuição territorial dos estabelecimentos escolares, com variáveis contínuas, recorreu-se ao *coeficiente de correlação rho de Spearman* (Bryman & Cramer, 2011). As variáveis ordinais e nominais foram transformadas em variáveis *dummy*²⁷, de forma a poderem ser consideradas nas análises.

Através da análise do Quadro 32, será possível testar a *Hipótese 11* – “As perceções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e acerca do seu grau de participação na vida da escola estão relacionadas com o seu tempo de serviço” – a *Hipótese 12* – “As perceções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional estão relacionadas com o modo como percecionam as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa” – e a *Hipótese 13* – “As perceções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa estão relacionadas com o modo como percecionam o seu grau de participação na vida da escola”.

²⁷ Uma variável *dummy* é definida por uma variável dicotómica que é geralmente codificada com o algarismo 1, indicando assim a presença de um atributo, na medida em que 0 indica a sua ausência (Hair, et al., 1998). Por exemplo, em técnicas de análise multivariadas, como a análise de regressão múltipla, as variáveis nominais ou ordinais não são adequadas, dado que a formulação de uma equação linear requer que seja possível o cálculo da magnitude das mudanças produzidas na variável critério. O número de variáveis *dummy* é sempre igual a $k-1$ (sendo k o número de categorias da variável não métrica), visto que a criação de um número de variáveis *dummy* igual ao número de categorias da variável não métrica tornaria uma delas, redundante (Newton & Rudestam, 1999). A categoria omitida constitui uma categoria de referência com a qual os resultados das variáveis *dummy* correspondentes às restantes categorias são comparados.

Quadro 32. Correlação entre diferentes variáveis em estudo.

Variáveis / Dimensão	Sexo (F)	HA (G2)	GR (260)	SP (E)	SP (C)	SP (QZP)	DT (SU)	DT (R)	TS	IS	Part.	REF / A	REF / D	REF / C	REF / EF	REF / POD
Sexo (F)	1															
HA (G2)	-0.04	1														
GR (260)	-0.06	-0.14**	1													
SP (E)	-0.02	-0.02	-0.13**	1												
SP (C)	0.01	0.03	-0.17**	-0.20**	1											
SP (QZP)	-0.04	-0.01	0.21**	-0.11*	-0.19**	1										
DT (SU)	-0.03	0.04	0.04	0.08	0.05	0.01	1									
DT (R)	-0.02	-0.09*	0.01	0.08	-0.05	-0.01	-0.34**	1								
TS	0.03	-0.07	0.28**	-0.53**	-0.49**	0.03	-0.10*	-0.08	1							
IS	0.04	-0.04	0.07	-0.24**	-0.11*	0.09	0.11*	-0.07	0.22**	1						
Part.	0.03	0.11*	0.04	-0.13**	-0.10*	0.09	-0.06	0.04	0.08	0.15**	1					
REF / A	0.09*	0.01	0.11*	-0.18**	0.02	0.11*	0.06	-0.01	0.04	0.37**	0.19**	1				
REF / D	0.05	0.04	0.07	-0.08	-0.06	0.07	0.21**	-0.05	-0.02	0.45**	0.22**	0.38**	1			
REF / C	0.02	0.02	0.10*	-0.19**	0.01	0.14**	-0.04	0.02	0.05	0.32**	0.29**	0.51**	0.42**	1		
REF / EF	0.08	-0.01	0.03	-0.08	0.07	0.05	-0.02	0.01	-0.03	0.24**	0.19**	0.55**	0.37**	0.47**	1	
REF / POD	0.04	0.02	0.05	-0.23**	-0.01	0.06	-0.01	-0.01	0.08	0.42**	0.30**	0.59**	0.49**	0.56**	0.58**	1

Legenda: Sexo (F) – Sexo (Feminino); HA (G2) – Habilitações Acadêmicas (Grupo 2); GR (260) – Grupo de Recrutamento (260); SP (E) – Situação Profissional (Estagiário); SP (C) – Situação Profissional (Contratado); SP (QZP) – Situação Profissional (Quadro de Zona Pedagógica); DT (SU) – Distribuição Territorial (Semiurbana); DT (R) – Distribuição Territorial (Rural); TS – Tempo de Serviço; IS – Identidade Socioprofissional; Part. – Participação; REF / A – Relação Professores de EF / Alunos; REF / D – Relação Professores de EF / Diretor (a); REF / C – Relação Professores de EF / Comunidade; REF / EF – Relação Professores de EF / Professores de EF; REF / POD – Relação Professores de EF / Professores de Outras Disciplinas.

(*) $p < 0.05$; (**) $p < 0.01$.

Os resultados indicam que quanto mais tempo de serviço possuem os professores de EF mais positivas são as percepções acerca da sua identidade socioprofissional ($r = 0.22$; $p < 0.01$). No que se refere às percepções dos professores de EF acerca do seu grau de participação na vida da escola, verifica-se que não existe uma associação com o tempo de serviço ($r = 0.08$; $p > 0.05$). Deste modo, a *Hipótese 11* recebe apoio parcial dos dados.

As percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com todas as escalas sobre as percepções das relações que os professores de EF estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa (as correlações variam entre 0.24 e 0.45; $p < 0.01$), indicando que os professores que avaliam de forma mais positiva as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, percebem também de forma mais positiva a sua identidade socioprofissional. Pode-se, assim, concluir que a *Hipótese 12* recebe apoio dos dados.

A *Hipótese 13* recebe, igualmente, apoio dos dados, na medida em que se verifica uma associação positiva e estatisticamente significativa entre as percepções dos professores de EF acerca do grau de participação na vida da escola, e as escalas sobre as percepções de identidade socioprofissional e relações dos professores de EF com os diferentes elementos da comunidade educativa (as correlações variam entre 0.15 a 0.30; $p < 0.01$). Estes resultados significam que os professores que dizem participar mais na vida da escola, avaliam a sua identidade socioprofissional e as relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, de forma mais positiva.

Com o objetivo de avaliar o contributo relativo de determinadas variáveis independentes para a predição das dimensões de identidade socioprofissional e participação na vida da escola, e assim testar a *Hipótese 14* – “O conjunto de variáveis sociodemográficas (sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional, distribuição territorial e tempo de serviço) e das variáveis relativas às percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, constituem-se como preditores da identidade socioprofissional” – e a *Hipótese 15* – “O conjunto de variáveis sociodemográficas (sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional, distribuição territorial e tempo de serviço) e das variáveis relativas às percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, bem como, as percepções sobre identidade socioprofissional constituem-se como preditores do grau de participação na vida da escola” – recorreu-se à técnica de análise de regressão múltipla hierárquica (Quadro 33 a 36).

Foram efetuadas duas análises de regressão múltipla hierárquica, uma para cada uma das variáveis dependentes consideradas. As variáveis independentes foram selecionadas com base na sua pertinência teórica e na sua correlação com as variáveis dependentes. Precedentemente à concretização das análises de regressão, verificou-se o cumprimento ou incumprimento dos pressupostos subjacentes à realização deste tipo de análise estatística. De acordo com Hair, et al. (1998), o número de sujeitos desejável situa-se entre 15 e 20 por cada variável independente. Dado que foram selecionadas 11 variáveis independentes para o modelo de regressão múltipla relativo à variável dependente identidade socioprofissional e 10 para o modelo de regressão relativo à participação na vida da escola, a dimensão da amostra ($n = 464$) garante o cumprimento deste pressuposto.

Quanto ao diagnóstico de multicolinearidade²⁸, não se verificaram correlações superiores a 0.60 entre as variáveis independentes. Shieh e Fouladi (2003), indicam que correlações acima de 0.85 podem ser indicativas de multicolinearidade. É ainda necessário recorrer ao cálculo da tolerância e do seu inverso, o fator de inflação da tolerância (VIF)²⁹. Os valores de tolerância encontrados foram todos superiores a 10. Relativamente à variável critério da identidade socioprofissional, o valor mais baixo encontrado foi de 0.40 e o mais elevado 0.86. Por sua vez, quanto à variável dependente participação, o valor mais baixo foi de 0.37 e o mais elevado de 0.97. Para todos os casos os valores de VIF foram inferiores a três³⁰.

Torna-se, também, necessário proceder à análise da linearidade do fenómeno estudo, da variância constante das variáveis aleatórias residuais (homocedasticidade), da sua independência e normalidade. Será adotada a análise dos resíduos (a diferença entre os valores observados e os valores preditos), dado que constitui um método básico para identificar violações dos pressupostos subjacentes à análise de regressão (Hair, et al., 1998).

O pressuposto da linearidade foi avaliado mediante os diagramas de dispersão de cada uma das variáveis e pelas correlações entre elas, que revelam uma associação linear, em cada um dos modelos de regressão estimados, entre a variável dependente e as variáveis independentes. A

²⁸ A ocorrência de multicolinearidade dificulta a avaliação dos efeitos separados dos diferentes preditores (Schroeder, 1990).

²⁹ Estas medidas revelam-nos o grau em que cada variável é explicada pelas restantes variáveis independentes, sendo a tolerância a quantidade da variabilidade do preditor selecionado não explicada pelos restantes preditores (Hair, et al., 1998). A tolerância corresponde, deste modo, a 1 menos a sua correlação múltipla ao quadrado com os restantes preditores ($1-R^2$). Quanto mais elevada a correlação de um preditor com as outras variáveis independentes, mais próxima de 0 será a tolerância (Schroeder, 1990).

³⁰ O valor habitualmente considerado, para a tolerância, como o limite abaixo do qual existe multicolinearidade é de 0.10. No que se refere ao VIF, o valor habitualmente considerado como o limite acima do qual existe multicolinearidade é de 10 (Schroeder, 1990).

variância constante dos resíduos (homocedasticidade) foi analisada mediante o gráfico das relações entre os resíduos estudantizados (S_{resid}) e os resíduos estandardizados (Z_{pred}). A inspeção visual dos mesmos permitiu verificar que a amplitude dos resíduos se mantém aproximadamente constante em relação ao eixo horizontal zero, permitindo rejeitar a hipótese de heterocedasticidade.

A execução do teste de Durbin-Watson³¹ permitiu verificar a existência de independência entre as variáveis aleatórias residuais, isto é, possibilitou verificar se a sua covariância é nula. Os valores obtidos foram de 1.95 e 1.93 para as variáveis dependentes identidade socioprofissional e participação na vida da escola, respetivamente, apoiando a existência de independência entre as variáveis residuais.

Com recurso ao histograma dos resíduos, aos gráficos *normal Q-Q plot* e *detrended normal Q-Q plot* dos resíduos estandardizados relativos a cada variável e teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors*, foi possível proceder à análise da normalidade das variáveis residuais. Apesar dos valores significativos e espectáveis do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, no conjunto da análise não se verifica um afastamento acentuado da normalidade.

O estudo e identificação dos *outliers*³² foram levados a cabo através da inspeção visual dos gráficos dos resíduos estandardizados³³ e estudantizados³⁴. Por sua vez, os casos influentes foram identificados através do gráfico dos resíduos estudantizados *deleted*³⁵ (Hair et al., 1998; Pestana & Gageiro, 2001). A análise visual dos gráficos revelou que não existem observações extremas para o modelo de regressão múltipla relativo à variável dependente identidade socioprofissional. No entanto, verificaram-se algumas observações extremas para o modelo de regressão múltipla relativo à variável dependente participação na vida da escola. Dado que os casos extremos podem resultar de observações não explicáveis e que podem ser representativos de determinado sector da população em estudo, foram mantidos na análise. Desta forma, os casos extremos poderão ser válidos e preditos pelo modelo, mesmo que de modo menos robusto (Hair, et al., 1998).

³¹ O valor do teste de Durbin-Watson deverá ser próximo de dois para garantir a ausência de autocorrelação entre os resíduos (Pestana & Gageiro, 2001).

³² Casos extremos que se afastam dos padrões gerais podendo influenciar os resultados da regressão.

³³ O resíduo estandardizado corresponde ao resíduo dividido pelo seu desvio padrão. Segundo esta estatística, foram identificados os casos com valores absolutos superiores a 3 (Pestana & Gageiro, 2001).

³⁴ O resíduo estudantizado corresponde à divisão do resíduo pelo seu desvio padrão, no entanto este último varia de observação para observação, uma vez que é ajustado pela distância entre o valor observado da variável independente e a média de x (Berenson & Levine, 1999). Neste caso consideram-se potenciais *outliers* as observações com valores absolutos superiores a 2 (Pestana & Gageiro, 2001).

³⁵ O resíduo estudantizado *deleted* mede a diferença entre cada observação e o seu valor estimado por um modelo que inclui todas as observações exceto a i -ésima observação (Berenson & Levine, 1999). Foram identificados como possíveis *outliers* os casos com valores absolutos superiores a 3 (Pestana & Gageiro, 2001).

Finalmente, passa-se a descrever as análises de regressão múltipla hierárquica, efetuadas para as dimensões de identidade socioprofissional e participação na vida da escola. Encetando este propósito pela variável critério identidade socioprofissional, foram constituídos dois blocos iniciais de variáveis, com o objetivo de avaliar o contributo relativo de cada um dos blocos para a explicação da variância da variável dependente. As correlações entre as variáveis independentes, e entre estas e as variáveis dependentes consideradas nas análises, podem ser consultadas no Quadro 32.

Integrou-se, no primeiro bloco de variáveis, o tempo de serviço, a distribuição territorial dos estabelecimentos escolares e a situação profissional dos participantes. No segundo bloco foram integradas as variáveis que representam as dimensões sobre a perceção que os professores de EF têm acerca das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.

No Quadro 33 apresentam-se os resultados da regressão múltipla hierárquica, tendo a identidade socioprofissional como variável dependente.

Quadro 33. Sumário da regressão múltipla hierárquica tendo a perceção sobre identidade socioprofissional como variável dependente.

Bloco de Variáveis	R	R ²	R ² _{Adj}	Mudança no R ²	F da Mudança	Significância da Mudança
A	0.32	0.11	0.09	0.11	8.92	0.00
B	0.57	0.33	0.31	0.22	29.88	0.00

Nota: R, coeficiente de correlação múltipla; R², coeficiente de determinação; R²_{Adj}, coeficiente de determinação ajustado.

Através da análise dos coeficientes de determinação ajustados³⁶ (R²_{Adj}), verifica-se que o primeiro bloco de variáveis, constituído pelas variáveis demográficas tempo de serviço e variáveis *dummy* situação profissional (estagiários, contratados e QZP, com os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada como referência) e distribuição territorial (rural e semiurbana, com a zona urbana como categoria de referência), explicam 9% ($p < 0.01$) da variância ao nível da identidade socioprofissional. Com a introdução do segundo bloco de variáveis, representado pelas perceções dos professores de EF acerca das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, o R²_{Adj} eleva-se para 0.31, expressando um incremento de 0.22% ($p < 0.01$) de variância explicada.

³⁶ A magnitude do R² está sujeita a ser inflacionada pelo número de variáveis independentes associadas à equação de regressão. O R² ajustado corrige esta situação, ajustando o nível do R² de forma a ter em conta o número de variáveis independentes. Nesse sentido, torna-se preferível basear as interpretações no coeficiente de determinação ajustado.

Mediante o Quadro 34, é possível avaliar o poder preditivo das diferentes variáveis a partir dos coeficientes de regressão estandardizados (β)³⁷.

Quadro 34. Coeficientes de regressão não estandardizados (B) e estandardizados (β) para as diferentes variáveis, por blocos.

Bloco	Variável	B	β	t	p
A	Tempo de Serviço	0.03	0.04	0.63	0.53
	Situação Profissional (Estagiário)	- 6.04	- 0.26	- 4.03	0.00 **
	Situação Profissional (Contratado)	- 2.44	- 0.15	- 2.30	0.02 *
	Situação Profissional (QZP)	0.55	0.02	0.47	0.64
	Distribuição Territorial (Rural)	0.06	0.03	0.07	0.95
	Distribuição Territorial (Semiurbana)	2.18	0.15	3.05	0.00 **
B	Tempo de Serviço	0.10	0.13	2.04	0.04 *
	Situação Profissional (Estagiário)	- 2.71	- 0.12	- 2.01	0.04 *
	Situação Profissional (Contratado)	- 1.01	- 0.06	- 1.07	0.28
	Situação Profissional (QZP)	0.19	0.01	0.19	0.85
	Distribuição Territorial (Rural)	- 0.26	- 0.01	- 0.32	0.75
	Distribuição Territorial (Semiurbana)	0.86	0.06	1.33	0.18
	Relação EF – Alunos	0.33	0.15	2.92	0.00 **
	Relação EF – Diretor (a)	0.52	0.31	6.50	0.00 **
	Relação EF – Comunidade	0.02	0.01	0.23	0.82
	Relação EF – EF	- 0.12	- 0.07	- 1.27	0.20
Relação EF – Professores	0.28	0.18	3.12	0.00 **	

(*) $p < 0.05$, (**) $p < 0.01$.

Mediante a análise do Quadro 34 constata-se que, das variáveis demográficas que constituem o primeiro bloco a entrar na equação de regressão, a variável *dummy* situação profissional – estagiário, constitui o melhor preditor da identidade socioprofissional ($\beta = - 0.26$; $p < 0.01$), seguida da situação profissional – contratado ($\beta = - 0.15$; $p < 0.05$) e da distribuição territorial – semiurbana ($\beta = 0.15$; $p < 0.01$). Os estagiários e os contratados apresentam percepções acerca da sua identidade socioprofissional inferiores em 0.26 e 0.15 unidades de desvio-padrão, respetivamente, aos professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada como referência. Relativamente aos indivíduos que lecionam em estabelecimentos escolares de zonas semiurbanas, a identidade socioprofissional percecionada é superior em 0.15 unidades de desvio-padrão aos que lecionam em estabelecimentos escolares de zonas urbanas.

³⁷ O coeficiente de regressão estandardizado permite comparar variáveis através de uma métrica comum, com média de 0 e desvio padrão de 1. Assim sendo, a ponderação dos coeficientes de beta estandardizados indicam a diferença numa variável dependente associada a um acréscimo (ou decréscimo) de um desvio padrão numa variável independente, quando controlados os efeitos das outras variáveis independentes (Bryman & Cramer, 2011; Newton & Rudestam, 1999).

Com a entrada das variáveis acerca das relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, a ordem de importância das diferentes variáveis na predição da identidade socioprofissional sofre algumas alterações. Assim, a dimensão da relação com o (a) diretor (a) passa a ser o melhor preditor ($\beta = 0.31$; $p < 0.01$). Segue-se a dimensão da relação com os professores das outras disciplinas ($\beta = 0.18$; $p < 0.01$) e a dimensão da relação com os alunos ($\beta = 0.15$; $p < 0.01$). Finalmente, de entre as variáveis demográficas o tempo de serviço revela-se o melhor preditor ($\beta = 0.13$; $p < 0.05$) seguido da variável *dummy* situação profissional – estagiário ($\beta = - 0.13$; $p < 0.05$).

Pode concluir-se que quando os professores de EF percebem boas relações com o (a) diretor (a) da escola, com os colegas das outras disciplinas e com os alunos, estes apresentam melhor percepção de identidade socioprofissional. Esta tende, ainda, a aumentar com o tempo de serviço. Consta-se, ainda, que os valores mais baixos de identidade socioprofissional se associam aos professores estagiários.

Com efeito, considerando os resultados apresentados nos Quadros 33 e 34, a *Hipótese 14* recebe apoio parcial dos dados, na medida em que nem todas as variáveis sociodemográficas e nem todas as variáveis que representam as dimensões sobre as relações com os vários elementos da comunidade educativa se assumem como preditores da variável critério identidade socioprofissional.

A descrição da análise de regressão múltipla hierárquica, efetuada com objetivo de avaliar o contributo explicativo de determinadas variáveis independentes para a predição das percepções dos professores de EF acerca do seu grau de participação na vida da escola, é apresentada no Quadro 35. Foram constituídos dois blocos iniciais de variáveis independentes, sendo que o primeiro foi constituído pelas variáveis habilitações académicas e situação profissional dos participantes. No segundo bloco, foram integradas as variáveis que representam as dimensões sobre as percepções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e acerca das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.

Quadro 35. Sumário da regressão múltipla hierárquica tendo a percepção sobre grau de participação na vida da escola como variável dependente.

Bloco de Variáveis	R	R ²	R ² _{Adj}	Mudança no R ²	F da Mudança	Significância da Mudança
A	0.19	0.04	0.03	0.04	3.52	0.00
B	0.36	0.14	0.12	0.10	8.28	0.00

Nota: R, coeficiente de correlação múltipla; R², coeficiente de determinação; R²_{Adj}, coeficiente de determinação ajustado.

A interpretação dos R^2_{Adj} , revela que o primeiro bloco de variáveis, constituído pela variável *dummy* habilitações académicas mais elevadas (Grupo 2, com o Grupo 1 como referência) e variáveis *dummy* situação profissional (estagiários, contratados e QZP, com os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada como referência), explica 3% ($p < 0.01$) da variância ao nível do grau de participação na vida da escola.

A introdução do segundo bloco de variáveis, representado pelas perceções que os professores de EF possuem acerca da sua identidade socioprofissional e relações que estabelecem os vários elementos da comunidade educativa, eleva para 0.12 o R^2_{Adj} , o que significa que este grupo de variáveis é responsável por 9% ($p < 0.01$) da variância existente.

O Quadro 36, apresentado a seguir, permite avaliar o contributo de cada uma das variáveis independentes para a explicação da variância nas perceções dos professores de EF sobre o seu grau de participação na vida da escola.

Quadro 36. Coeficientes de regressão não estandardizados (B) e estandardizados (β) para as diferentes variáveis, por blocos.

Bloco	Variável	B	β	t	p
A	Situação Profissional (Estagiário)	- 3.66	- 0.16	- 2.48	0.01 *
	Situação Profissional (Contratado)	- 2.18	- 0.14	- 2.09	0.04 *
	Situação Profissional (QZP)	0.55	0.02	0.48	0.63
	Habilitações Académicas (Grupo 2)	1.46	0.09	2.03	0.04 *
B	Situação Profissional (Estagiário)	- 1.68	- 0.08	- 1.15	0.25
	Situação Profissional (Contratado)	- 1.52	- 0.10	- 1.51	0.13
	Situação Profissional (QZP)	0.26	0.01	0.24	0.81
	Habilitações Académicas (Grupo 2)	1.33	0.09	1.99	0.04 *
	Identidade Socioprofissional	- 0.03	- 0.03	- 0.55	0.58
	Relação EF – Alunos	- 0.06	- 0.03	- 0.48	0.63
	Relação EF – Diretor (a)	0.12	0.08	1.39	0.17
	Relação EF – Comunidade	0.29	0.16	2.82	0.00 **
	Relação EF – EF	0.01	0.01	0.07	0.94
	Relação EF – Professores	0.27	0.18	2.72	0.00 **

(*) $p < 0.05$, (**) $p < 0.01$.

No primeiro bloco de variáveis, de carácter demográfico, destaca-se a situação profissional – estagiário como melhor preditor ($\beta = - 0.16$; $p < 0.05$) do grau de participação na vida da escola, seguido, por ordem decrescente de importância preditiva, da situação profissional – contratado ($\beta = - 0.14$; $p < 0.05$) e das habilitações académicas ($\beta = 0.09$; $p < 0.05$). Isto significa, por exemplo, que

os professores com mais habilitação académicas evidenciam perceções de um maior grau de participação na vida da escola.

Finalmente, com a entrada de todas as variáveis independentes na equação, a dimensão da relação com os professores das outras disciplinas assume-se como o melhor preditor ($\beta = 0.18$; $p < 0.01$). Segue-se, por ordem decrescente de eficácia na predição dos resultados, a dimensão da relação com a comunidade ($\beta = 0.16$; $p < 0.01$) e as habilitações académicas ($\beta = 0.09$; $p < 0.05$). Constata-se, assim, que os professores de EF que percecionam uma melhor relação com os professores das outras disciplinas e com a comunidade, bem como, os que possuem maior formação académica, percecionam, igualmente, uma maior grau de participação na vida da escola.

Mediante os resultados apresentados nos Quadros 35 e 36, verifica-se que a *Hipótese 15* recebe apoio parcial dos dados, na medida em que nem todas as variáveis sociodemográficas, nem a identidade socioprofissional, nem mesmo todas as variáveis que representam as dimensões sobre as relações com os vários elementos da comunidade educativa, se assumem como preditores da variável critério grau de participação na vida da escola.

CAPÍTULO VI

Discussão dos Resultados

Identidade Socioprofissional

Grau de Participação na Vida da Escola

Relações Interpessoais

O Teste de Hipóteses

A discussão dos resultados, com base na literatura aludida nos trechos iniciais deste trabalho, auxiliará à melhor compreensão e contextualização dos resultados obtidos. A partir do objetivo geral, ou seja, conhecer e analisar as percepções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional, do grau de participação na vida da escola e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, promove-se uma reflexão que seguirá uma perspetiva bipartida. Assim, inicialmente serão indagadas e descritas as percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional, participação e relação com a comunidade educativa. Posteriormente, a reflexão será orientada pelo teste de hipóteses estruturadas para o presente estudo.

1. Identidade Socioprofissional

Os dados aqui analisados, relativamente à perspetiva dos professores de EF acerca da identidade socioprofissional do professor de EF, mais particularmente acerca do estatuto socioprofissional do professor de EF, permitem retirar algumas conclusões e assim responder à primeira questão em estudo. Constata-se que, em sentido lato, a maioria dos professores inquiridos possui uma percepção positiva acerca do estatuto socioprofissional dos professores de EF, sendo que 73.3% consideram que, na atualidade, o professor de EF tem um estatuto idêntico aos professores das outras disciplinas. Adicionalmente, 92.4% consideram que a disciplina tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas, existindo, ainda, uma percentagem de 65.5% dos professores que não acha que a disciplina de EF se situe num plano inferior às disciplinas consideradas mais cognitivas (Quadro 20). Acrescenta-se, ainda, o facto de 75.2% dos professores partilharem da opinião de que o (a) diretor (a) atribui ao professor de EF um estatuto idêntico ao dos outros professores. Com efeito, estes resultados são coerentes com uma fração minoritária da literatura disponível sobre um estatuto socioprofissional positivo dos professores de EF, percecionado pelos próprios (Dowling, 2001; Martins, 2010) e pelos seus pares de outras disciplinas (Kougioumtzis & Patriksson, 2009; Martins 2010). Note-se, contudo, que as percentagens de respostas remanescentes, além de consideráveis, representam um paralelismo com a irretorquível quantidade de literatura que aponta para o estatuto marginal dos docentes de EF, comparativamente às outras disciplinas, nomeadamente as de foro mais cognitivo. A literatura em causa, representa percepções dos pais dos alunos sobre a EF e o seu profissional (Sheehy, 2011), auto-percepções dos próprios professores de EF (Fejgin et al., 1995; Hendry, 1975; MacPhail et al., 2008;

Moreira, 2009; Stroot et al., 1994), percepções dos professores de outras disciplinas e percepções sobre o que os professores de EF pensam que os outros professores julgam sobre o seu estatuto (Van Deventer, 2009; Kardeliene, 2008).

Considerando os estudos de maior impacto e abrangência (Hardman, 2008a, 2008b; Hardman & Marshall, 2000) conhecidos em torno deste tema, verifica-se que, apesar do estatuto formal atualizado da EF, essencialmente nos países desenvolvidos, as auto-percepções dos professores de EF, as percepções dos órgãos de gestão, dos professores de outras disciplinas e dos pais dos alunos, indicam a existência de um baixo estatuto da EF enquanto profissão. Verificou-se que os docentes de EF detêm percepções variáveis que parecem confirmar a literatura citada, pois se 34.7% discordam que os pais dos alunos desvalorizam, por exemplo, os resultados obtidos na disciplina de EF, 33.6% concordam com a afirmação. Alguns estudos sugerem que as percepções positivas dos pais dos alunos se assumem como fator crítico para a viabilidade da EF escolar (Sheehy, 2006, 2011), logo, a já reportada variância de concepções sobre a EF, por parte dos pais dos alunos (Stewart & Green, 1987; Tannehill, et al., 1994; Zakrajsek & Tannehill, 1992), parece também contribuir negativamente para o estatuto da EF e do seu profissional.

Uma outra parte da equação, que poderá ser enquadrada na parte operacional da disciplina enquanto prosequidora de objetivos comuns à missão educativa (Erikson, 1960), permite verificar que 81.7% dos professores consideram que não deve ser sempre a classificação de EF que deve ser alterada em situações de aprovação/transição, ou ainda, que é tão prejudicial para o aluno perder uma aula de EF quanto de outra disciplina (73.3%). Interessantemente, Martins (2010) aferiu que os professores de outras disciplinas não partilham desta opinião, o que indica que as aparentes ideologias de estatutos equitativos podem não ser mais do que formalismos descabidos de arrimo autêntico. Apesar de as atribuições e responsabilidades legais serem alinhadas entre os professores de diferentes grupos disciplinares (Ferreira & Moreira, 2011), alguns dos professores envolvidos nos estudos de Ferreira e Moreira (2010, 2011) referem, igualmente, que os seus pares de outras disciplinas ainda nutrem uma ideia de inferioridade da disciplina de EF e dos seus professores.

Apesar de a maioria dos professores inquiridos (65.6%) afirmar que a imagem social do professor de EF é muito positiva, verifica-se, igualmente, que mais de metade (52.4%), percecionam que a importância da disciplina de EF é subestimada pela sociedade. Embora os professores de EF evidenciem o sentimento de estatuto equitativo ao dos profissionais de outras disciplinas, não negam a contestação à disciplina que lecionam. Estas conclusões foram avançadas e ponderadas, recentemente, por outros estudos (Chróinín et al., 2012), chegando a disciplina a ser enquadrada como uma área de entretenimento e recreação (Costa et al., 1994). A verdade é que os

resultados do presente estudo são coerentes com a literatura que descreve a EF como uma disciplina de pouca importância e de baixo prestígio (Shoval et al., 2010), demonstrando que 54.1% dos professores de EF consideram que alguns professores de outras disciplinas os percebem como profissionais de entretenimento. Esta tendência foi encontrada, também, por Moreira (2009), mas com uma percentagem mais elevada (71%). As opiniões dos professores são díspares relativamente ao facto de a comunidade escolar considerar a aula de EF como um momento de recreação e diversão, dividindo-se as respostas pelos três pontos médios de amplitude. O mesmo padrão é encontrado para as percepções sobre a importância dada pelos alunos à disciplina de EF, por comparação com as outras disciplinas, apesar da percentagem mais elevada apontar para uma tendência positiva. Tal como refere Brás (1996), a imagem tradicional da disciplina influencia, de certo modo, o aluno, pois gera expectativas comportamentais que exprimem uma relação facciosa com a EF, o que, inevitavelmente, vai influenciar o processo perceptivo e motivacional do aluno.

Em síntese, constata-se que se podem operacionalizar duas linhas conclusivas, uma primeira centrada na figura do profissional de EF e do seu estatuto socioprofissional, e uma segunda voltada para a imagem pública da disciplina de EF. Os inquiridos percebem um estatuto socioprofissional do professor de EF idêntico aos professores de outras disciplinas, com uma imagem social positiva, reconhecida pelos órgãos de gestão e funcionários. Já a disciplina de EF, parece ser arrostada com algum desconceito pelos pais, alunos e colegas das outras disciplinas, para efeitos formais da missão educativa.

2. Grau de Participação na Vida da Escola

No que respeita às percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola, conclui-se que a participação dos professores nos diferentes momentos e tarefas da vida da escola é considerada, em geral, como média a elevada (Quadro 21). Com efeito, os resultados encontrados enquadram-se nos níveis de participação docente previamente mencionados na literatura (Cortesão, 2010; Costa, 2010; Ferreira, 2001; Martins, 2010; Pereira, 2000; Teixeira, 1995). As atividades que registam maior participação por parte dos professores de EF são: a colaboração com os outros professores na realização das atividades escolares; a colaboração com os órgãos de administração e gestão; e a participação voluntária, como formando, em ações de formação. Como explica Smylie (1992), as oportunidades para a

participação docente têm sido fomentadas através de uma variedade de novas formas de trabalho individuais e coletivas, muitas das quais, fora do âmbito formal de sala de aula (Henkin & Holliman, 2009; Pasmore & Fagans, 1992), com especial incidência nas ações do plano anual de atividades (Bica, 2000). Os trabalhos de Hess (1992) e David (1989) inserem-se na mesma perspectiva, indicando uma elevada colaboração dos docentes com os órgãos de gestão e administração das escolas, contudo verificaram, igualmente, resistência à colaboração fora dos âmbitos formais do trabalho de sala de aula. Por fim, como salvaguardaram diversos autores (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Marcelo, 2009), a participação em ações de formação permite a melhoria da capacidade de controlo sobre o ambiente de ensino e das questões colaterais ao mesmo. A predisposição dos docentes de EF do presente estudo para participar voluntariamente neste tipo de ações, permite perfilar um corpo docente que aposta na estruturação ao longo da vida (Zayas, 2006a), conduzindo a uma influência positiva na natureza da participação dos professores na vida da escola (Januário, et al., 2009).

No presente estudo, a criação de projetos inovadores para a escola e a organização/dinamização de momentos informais de convívio, apresentam-se como os itens onde se verifica uma perceção de menor participação dos docentes de EF. Apesar de estas áreas de participação se enquadrarem no espetro de Paisey (1982) e nos níveis macro de participação de Costa (2002), como aspetos importantes da participação na vida da escola, não parecem registar níveis adequados de participação por este corpo docente, considerando os níveis registados nos restantes itens que a escala em estudo avaliou.

Em síntese, os professores de EF consideram ter uma participação na vida da escola que varia, maioritariamente, entre níveis médios e elevados. São mais participativos na colaboração com os outros professores na realização das atividades escolares, na colaboração com os órgãos de administração e gestão e na participação voluntária, como formandos, em ações de formação. Por outro lado, menos participativos em práticas como a criação de projetos inovadores para a escola ou a organização/dinamização de momentos informais de convívio. Face aos objetivos gerais para a missão formal do ensino de qualidade, parece pertinente corrigir e potencializar a capacidade destes docentes para um envolvimento mais ativo em projetos que ultrapassem a essência mais rotineira.

3. Relações Interpessoais

As interações escolares entre os professores de EF e os restantes elementos da comunidade educativa constituem um elemento chave para a melhor compreensão do estatuto socioprofissional dos docentes de EF (Cortesão, 2010; Martins, 2010; Moreira, 2009), sendo que uma parte dilatada da variância dos fatores contextuais da disciplina se associa à perceção dos alunos sobre o professor e a disciplina de EF (Silverman & Subramamam, 1999). No sentido de aprofundar um pouco mais este tópico, foi intenção do presente estudo analisar o modo como percecionam, os professores de EF, as relações interpessoais que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa. Nesse sentido, será realizada uma primeira análise baseada em informação descritiva sobre cinco dimensões, nomeadamente: relação entre os professores de EF e os alunos; relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a); relação entre os professores de EF e a comunidade; relação entre os professores de EF; e relação entre os professores de EF e os colegas das restantes áreas disciplinares.

No que se refere à perceção dos professores acerca da relação entre os professores de EF e os alunos, conclui-se que os inquiridos apresentam uma opinião bastante positiva (Quadro 22). Os resultados são, em geral, coerentes com a literatura, na medida em que os alunos do ensino básico e ensino secundário tendem a mostrar perceções positivas sobre a disciplina de EF e o seu profissional (Aicinena, 1991; Carlson, 1995; Cortesão, 2010; Costa, 1996; Pereira et al., 1998; Ratliffe et al., 1994), chegando aquela a ser considerada a disciplina preferida do currículo escolar (Leal, 1993). A este respeito, os dados do presente estudo evidenciam que 88.8% dos professores são da opinião que os alunos estão motivados para a disciplina de EF, 86.2% consideram que os alunos se mostram interessados em aprender e 81% indicam que os alunos revelam interesse pelos seus resultados na disciplina de EF. Em consonância com estes resultados, Marmeleira e Gomes (2006) concluíram que os alunos do ensino secundário se mostram motivados para as aulas de EF, mas devido, em grande medida, ao relacionamento e colaboração proporcionados pelas atividades de grupo.

A autoridade do professor de EF não parece ser posta em causa, mediante a perceção de 96.8% dos docentes, sendo que uma percentagem igualmente elevada (92.9%) dos professores considera que os alunos escutam os professores de EF quando estes os repreendem por comportamentos inadequados. Contudo, o reconhecimento demonstrado pelos alunos em relação aos professores de EF (Carvalho, 1992), parece degradar-se com o generalizado aumento da conflituosidade no espaço escolar (Nóvoa et al., 1991).

Uma grande parte da amostra deste estudo (95.0%) é da opinião que os alunos se mostram entusiasmados com as atividades extracurriculares realizadas pelos professores de EF. Porém, uma percentagem menor (67.9%) é da opinião de que é habitual o convívio entre os professores de EF e os alunos, fora do tempo de aula. Com efeito, o estudo de Barney (2002), relembra que tanto os professores de EF como os alunos do ensino básico, percebem o desenvolvimento de interações entre ambos, fora do contexto de sala de aula, como benéfico para o próprio processo letivo. Os resultados encontrados na presente investigação, para esta dimensão, mostram a necessidade de uma maior interação entre os professores de EF e os alunos, que desde a década de 80 se tem mostrado como insuficiente (Lombardo & Cheffers, 1983).

No que se refere às percepções dos professores acerca da relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a) (Quadro 23), verificam-se que estas são muito positivas no que respeita à existência de um relacionamento agradável com o (a) diretor (a), ao facto de o (a) diretor (a) disponibilizar o material necessário para as aulas de EF, à forma como os docentes de EF se sentem à vontade no momento de colocar os seus problemas ao (à) diretor (a) da escola e, ainda, à evidência de que o (a) diretor (a) aceita as sugestões do grupo de EF. Estes resultados, além de concordantes com os resultados do estudo de Cortesão (2010), parecem apontar para elevados níveis de colaboração com os órgãos de gestão, pois, segundo Teixeira (1995), o nível de colaboração docente é diretamente proporcional ao grau de satisfação que os professores manifestam no relacionamento com o (a) diretor (a).

Na opinião da maioria dos professores de EF da presente amostra (65.5%), o (a) diretor (a) da sua escola tem sabido envolvê-los na prossecução de objetivos comuns, o que, também, agiliza a consecução dos objetivos profissionais valorizados pelo corpo docente (Moreira, 2009; Seco, 2000). Finalmente, quando se trata do tipo de liderança exercida pelo (a) diretor (a), verifica-se que 64.4% dos docentes de EF é da opinião que esta tem sido favorável ao desenvolvimento do seu trabalho, o que se assume como coerente com os princípios sobre o modo como o (a) diretor (a) deve exercer liderança sobre a estrutura e dinamização da organização escolar (Bolívar, 2003).

O paralelismo com o estudo de Costa (2010) leva-nos, ainda, a equacionar que o nível de respostas positivas poderia ter sido mais elevado, apesar de os professores se sentirem apoiados e valorizados no desenvolvimento do seu trabalho pelo órgão de administração e gestão da escola.

A análise da percepção dos professores acerca da relação entre o professor de EF e a comunidade revela: que os professores de EF são da opinião de que desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas (78.0%); que os professores de EF têm iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade (74.5%); que colaboram com a comunidade no desenvolvimento do seu trabalho (82.6%) e em iniciativas de animação cultural e desportiva (80.8%) (Quadro 24). Esta súpula de percepções discrimina, positivamente, o enquadramento do professor de EF e o seu envolvimento com os diferentes elementos que constituem a comunidade educativa (Quay & Peters, 2008). Surge, ainda, como pertinente citar o estudo de Cortesão (2010), que além de corroborado pelos dados do presente estudo, acrescenta que as percepções acerca das interações entre os professores de EF com os outros elementos da comunidade educativa são mais positivas do que as evidenciadas pelos professores de outras disciplinas. Também o mediatismo em torno da promoção de estilos de vida ativos e consequentes benefícios (Pate et al., 1995; Reed et al., 2012), tem conduzido a uma colaboração mais estreita com as organizações associativas, culturais e desportivas que compõem os microambientes das comunidades locais, situação esta que não era tão evidente na década de 70 (Zukowska, 1975).

A respeito da relação entre os professores de EF e os pais dos alunos, verificam-se respostas menos positivas, considerando uma percentagem de 22.2% de professores de EF que apresentam uma opinião negativa relativamente ao contacto com os pais dos alunos, sendo que 46.6% declararam que não concordam nem discordam, sugerindo uma opinião neutra ou dividida a este respeito. Por outro lado, 66.1% dos professores de EF revelam opiniões positivas face às relações de cooperação com os pais dos alunos e somente 47.0% dos professores percebem que os pais dos alunos valorizam o seu trabalho. Tal como esperado a partir da revisão de literatura, em Portugal, bem como em outros países, a falta de reconhecimento hegemónico da disciplina pela comunidade educativa parece difícil de ser transposto (Garrett & Wrench, 2007). Moreira (2009) concluiu que parece enraizada a desvalorização da disciplina de EF pelos pais dos alunos, sendo que estes ainda questionam a existência da disciplina no currículo e a avaliação associada, podendo a nota da disciplina baixar a média dos alunos³⁸.

³⁸ A este propósito, o já referenciado Decreto-Lei n.º 139/2012 (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 05 de julho de 2012, disponível em www.dgidec.min-edu.pt/data/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf), vem promover uma nova gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, onde se pode ler no ponto 4 do artigo 28.º que são revogados os efeitos de avaliação, no ensino secundário, para execuções de média final dos alunos.

Os resultados do Projeto do Parlamento Europeu acerca da situação e perspectivas para a EF na União Europeia (Hardman, 2008a), haviam alertado para a gestão inadequada das interações entre os professores de EF e a comunidade, na maioria dos 27 países que participaram no estudo. Esta situação não será, por exemplo, uma lacuna que resulte só das ações dos encarregados de educação ou do corpo docente. Exemplo disso são os resultados obtidos no presente estudo e em outros da literatura (Cavaco, 1993), pois se é percebida, pelos professores de EF, uma baixa colaboração e contacto com os pais dos alunos, também é pertinente referir que apenas 41.6% dos professores de EF afirmam promover o desenvolvimento de iniciativas que diligenciem a participação dos pais na vida da escola. Segundo Carvalho (1996), é da responsabilidade dos professores, o dever de proporcionar repostas criativas e ativas, para suprir estas carências e contribuir, conseqüentemente, para o aumento da viabilidade da EF (Sheehy, 2006, 2011). Este papel pode, no entanto, ser dificultado pela falta de formação da classe docente em torno de estratégias e formatos adequados de colaboração (Correia, 1996) e promoção de participação de elementos ou entidades que não se integram formalmente na organização escolar.

Os dados correspondentes à dimensão da percepção dos professores acerca das relações entre os professores de EF revelam que os inquiridos apresentam percepções bastante positivas (Quadro 25), nomeadamente acerca: da partilha de momentos de convívio; da realização de atividades em conjunto; do apoio para resolver problemas; da realização de tarefas; da partilha de materiais didáticos entre si; do diálogo que estabelecem; e das relações de amizade que constroem. Os resultados encontrados assemelham-se aos apurados por Cortesão (2010), sugerindo um processo relacional positivo, o que se mostra relevante na satisfação e eficiência profissional (Price, 2012; Somech & Bogler, 2002). Moreira (2009) proporciona outra linha de análise, evidenciando que, apesar da manifesta união do grupo de EF, são notórias as dificuldades de diálogo existentes entre as diferentes gerações de professores provenientes de diferentes instituições de formação, o que, segundo Ferreira e Moreira (2010, 2011), tende a resultar em representações e legitimações diferenciadas da EF, levando a formas diferenciadas de intervenção.

Na linha desta temática, Correia (1996) verificou um certo grau de individualismo disfarçado no seio de alguns grupos de EF, um pouco à imagem dos resultados de Casciano-Savignano (1976). Já no presente estudo, bem como no estudo de Cortesão (2010), esta tendência individualista parece não existir, dado que 77.1% dos professores se revelam discordantes quanto à existência de rivalidades entre professores de EF. Mas não só das relações intragrupais se sustenta a necessária valorização profissional dos professores de EF, cabendo ao relacionamento positivo com os professores das outras áreas disciplinares, uma carga assomada (Sousa, 2003).

Deste modo, torna-se importante perceber que tipos de relação estabelecem os professores de EF com os professores das outras disciplinas. Ao analisarmos os resultados alcançados constata-se que os professores de EF apresentam percepções positivas da relação com os colegas das restantes disciplinas, nomeadamente, no que se refere ao desenvolvimento de amizades (86.2%), à organização e planificação de atividades da escola (88.6%) e ao diálogo acerca de problemas de comportamento dos alunos (89.4%) (Quadro 26). Tal como esperado, a partir da revisão de literatura (Bolívar, 2003; Costa, 2010; Moreira, 2009; Teixeira, 1995), é evidente o bom entendimento e relações de colaboração entre professores da mesma disciplina ou entre professores de diferentes disciplinas, atuando como facilitadores de organização e participação em atividades ou responsabilidades escolares.

Em síntese, constata-se que as percepções dos professores de EF, acerca das interações escolares entre os professores de EF e os diferentes elementos da comunidade educativa, assumem-se como bastantes positivas. É notória uma sequência de dileção mais positiva entre os professores de EF, comparativamente aos restantes elementos em estudo. Seguem-se as interações entre os professores de EF e os alunos e as interações entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas como mais positivas. Por fim, surgem as interações definidas entre os professores de EF e os (as) diretores (as) e entre os professores de EF e a comunidade. Estas conclusões antecipam a necessidade de uma melhor colaboração/interação entre os professores de EF e a comunidade, nomeadamente, com os pais dos alunos.

4. O Teste das Hipóteses

Uma vez efetuada a reflexão inicial em torno dos dados descritivos acerca das percepções dos professores de EF em torno da identidade socioprofissional, participação e interações escolares entre os professores de EF e a comunidade educativa, prossegue-se com a discussão dos resultados obtidos relativamente às hipóteses formuladas.

Hipótese 1

No que diz respeito à primeira hipótese, de que as percepções dos professores de EF acerca da

sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa são diferentes em função do sexo, os dados obtidos apenas proporcionam um apoio empírico parcial, como é possível constatar pela análise do Quadro 27. Contrariando a literatura, que apontava para a influência significativa do sexo dos professores de EF, nas interações que se estabelecem com os vários elementos da comunidade (Berg & Lahelma, 2010; Webb, 2003; Webb & Macdonald, 2007; Woods & Lynn, 2001), o presente estudo apenas identificou as professoras de EF com percepções mais positivas do que os seus pares do sexo masculino, acerca das relações entre os professores de EF e os alunos.

Compreensivelmente, a partir da revisão de literatura (Ryan et al., 2003) é possível perceber que os alunos apreciam que os professores de EF sejam habilidosos, mas, acima de tudo, que evidenciem uma fácil capacidade de interação. São alguns os estudos que revelam diferenças nas atitudes dos alunos, do sexo feminino ou masculino, face aos professores e à disciplina de EF (Smoll & Schutz, 1980; Tannehill & Zakrajsek, 1993), com estes últimos a mostrarem mais interesse pela disciplina de EF (Costa, 1996). Provavelmente, esta tendência deve-se ao facto de, por exemplo, as atividades rítmicas expressivas enquanto atividades mais femininas, serem encaradas de forma mais trivial ou estarem sub-representadas no currículo da disciplina (Talbot, 1986; Weiss & Glenn, 1992).

Este panorama retratado, paralelo ao domínio masculino no panorama desportivo, deixava antever conceções mais positivas dos professores de EF do sexo masculino (Webb & Macdonald, 2007). Contudo, dados recentes sobre as percepções de uma amostra de professores de EF dos Estados Unidos da América, acerca das relações pedagógicas que estabelecem com os alunos (Davis & Nicaise, 2011), mostram que não subsistem diferenças entre docentes do sexo masculino e feminino. Os dados do presente estudo não são coerentes com as conclusões de Davis e Nicaise (2011), podendo representar uma realidade particular do nosso contexto nacional.

Hipótese 2

No que diz respeito à hipótese 2, de que as percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função do sexo, os resultados obtidos não oferecem apoio empírico à aceitação da mesma, como é possível constatar pela análise do Quadro 27.

Com base na redimensionalização do papel da escola e consequente fundamentação da EF apenas no final do século XIX e início do século XX, a EF escolar caracterizava-se pela inexistência de recursos materiais e humanos qualificados (Nóvoa, 1987) e manifestas lacunas ao nível da estruturação pedagógica da disciplina (Ramos, 2002). A extensão normativa da obrigatoriedade da EF aos liceus femininos só ocorreu numa fase posterior ao verificado para os liceus masculinos (Crespo, 1991; Cunha 2007). Além disso, se considerarmos que a fase inicial da formação de professores de EF se baseava no gosto pela disciplina e pelas práticas de índole militar (Moreira, 2009), poderia ser expectável uma influência associada aos dualismos baseados no sexo dos professores de EF, que perdurasse contemporaneamente.

De qualquer forma, o grau de participação dos professores de EF na vida da escola atual assume-se como um constructo social (Rovengo & Dolly, 2006) que não parece ser afetado pelo sexo dos professores, apesar de este ser um fator próprio da heterogeneidade da organização escolar (Elias, 2008).

Hipótese 3

Procurou-se averiguar se as percepções que os professores de EF têm acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa são diferentes em função das habilitações académicas, na medida em que, como foi possível constatar, mediante a revisão da literatura sobre estes tópicos, a identidade profissional se constrói através da acumulação de saberes científicos e pedagógicos (Teodoro, 1994), podendo, no entanto, as diferenças de formação (Gomes, 1993) dificultar a aquisição de um código comum (Coehran-Smith, 2001; Chróinín et al., 2012; Darling-Hammond, 2000, 2004). Também as relações que se estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa parecem beneficiar da formação docente em torno de estratégias e formatos apropriados de cooperação (Correia, 1996).

Os nossos dados revelam que existem percepções homogéneas entre os grupos com diferentes habilitações académicas, para a dimensão da identidade socioprofissional e para a dimensão das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa (Quadro 28). Com efeito, estes resultados demonstram que a hipótese 3 não recebe apoio dos dados. Na linha destas conclusões, não parece existir uma deterioração da identidade dos docentes de EF com o aumento das habilitações académicas. Neste sentido, podem ganhar ainda mais sentido as reflexões de Pereira (2005) e Ferreira e Moreira (2010), que referem que as representações e legitimações diferenciadas da EF, podem estar relacionadas com as diferentes instituições de formação inicial dos profissionais desta disciplina.

Hipótese 4

A hipótese 4 estabelecia que as percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes em função das habilitações académicas. A análise de dados mostra que os docentes com mais habilitações académicas percecionam um maior grau de participação na vida da escola (Quadro 28). Com efeito, a hipótese 4 recebe apoio dos dados. A literatura apoia, igualmente, estas conclusões, dado que se reconhece que a formação inicial pode desempenhar um papel importante no entendimento e predisposição dos professores para a participação na vida da escola (Chróinín & Coulter, 2012; Curtner-Smith, 1998; Tsangaridou, 2008), mas cabe a novas formas de formação, a indução de ações mais benéficas e reajustadas a uma melhor participação destes profissionais (Berliner, 2004).

Hipótese 5

De acordo com a hipótese 5, são de esperar diferenças nas percepções acerca da identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário. Com base no Quadro 29, constatou-se que a hipótese 5 só recebe apoio dos dados para as dimensões da relação entre professores de EF e os alunos e da relação entre os professores de EF e os elementos da comunidade, sendo estas percecionadas de forma mais positiva pelos professores que lecionam no 2.º ciclo.

As relações propendem a ser influenciadas por traços homófilos (Price, 2012), mas o facto de se pertencer a grupos de recrutamento distintos não se assumiu como fonte de variação significativa para todas as dimensões em estudo. Por outro lado, Cortesão (2010), com uma amostra mais reduzida e centralizada geograficamente, deparou-se com percepções mais positivas por parte dos professores de EF do 3.º ciclo e secundário, acerca das relações entre os professores de EF, comparativamente aos seus pares do 2.º ciclo.

Moreira (2009), no seu estudo, procurou conhecer a percepção dos professores de EF acerca das relações dentro do grupo de EF, considerando três gerações de professores: os professores formados na década de setenta (INEF), os professores dos institutos superiores de EF e os mais novos (formados a partir da década de 90). O autor constatou que professores de uma mesma geração, com percursos de formação idênticos, são bastante unidos. Contudo, em gerações

diferentes e com percursos de formação distintos, essa união já não parece tão evidente: os professores mais velhos (INEF) apresentam perceções positivas relativamente aos mais novos; os professores do ISEF são da opinião que existe falta de coesão do grupo, fruto das desconfianças dos mais velhos, preferindo por isso trabalhar com os mais novos, a quem reconhecem competências mais adequadas à escola atual; já os mais novos são da opinião que têm uma boa relação com todos, considerando importante a união e espírito de grupo entre todos os professores de EF. Considerando que os professores de EF formados nos extintos INEF e institutos superiores de EF lecionam maioritariamente no 2.º ciclo e estão integrados em contextos escolares da sua área de residência, devido ao maior tempo de serviço, tendem a exercer uma influência social mais forte junto dos alunos e da comunidade local. Consequentemente, é possível enquadrar as nossas conclusões com este delineamento.

No que diz respeito à identidade socioprofissional, Pereira (2005) defende que a divisão metodológica e deontológica é lesiva para a afirmação de uma matriz identitária comum. Ferreira e Moreira (2010), por outro lado, concluíram que a diversidade de orientações e de conceções que caracterizam formações iniciais distintas, não promovem clivagens profundas e demasiado prejudiciais para a afirmação da identidade socioprofissional. Similarmente, aos resultados de Martins (2010), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no presente estudo, no que se refere às perceções que os professores de EF de diferentes grupos de recrutamento têm acerca da sua identidade socioprofissional.

Hipótese 6

Uma vez efetuada a reflexão em torno da hipótese 5, resta-nos agora analisar os dados relativos à participação na vida da escola, também com base no Quadro 29, de modo a assumir uma posição face à hipótese 6, de que existem diferenças nas perceções acerca do grau de participação na vida da escola, entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário.

Na realidade é-nos sugerido pela literatura que diferentes situações profissionais ou grupos de recrutamento concorrem para formas diferenciadas de participação docente na vida da escola (Berliner, 2004). Neste contexto, eram de esperar diferenças significativas entre os professores de EF que lecionam no 2.º ciclo e os que lecionam no 3.º ciclo e ensino secundário. Porém, a hipótese 6 não recebe apoio dos dados, subsistindo perceções homogêneas entre os dois grupos de recrutamento.

Hipótese 7

Na hipótese 7 formula-se que existem diferenças nas percepções dos professores de EF acerca da identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, em função da sua situação profissional. Os dados correspondentes proporcionam apoio empírico para a hipótese formulada, como é possível constatar pela consulta do Quadro 30, que já foi alvo de análise no texto que o acompanha. Com efeito, a comparação múltipla entre os subgrupos mostra que os professores estagiários são os que demonstram percepções menos positivas para a dimensão da identidade socioprofissional, seguidos dos professores contratados. As percepções mais positivas são evidenciadas pelos professores com situações profissionais mais estáveis, como é o caso dos professores do quadro de zona pedagógica e os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada.

Wrench e Garrett (2012) afirmam que a identidade socioprofissional dos professores de EF se alinha, fortemente, com as antinomias em torno de diferentes níveis de conhecimento e experiência. Estas diferentes percepções sobre identidade socioprofissional entre os subgrupos em estudo podem, eventualmente, ser potencializadas pelo facto de a amostra ser constituída maioritariamente por professores do quadro (64.2%), com larga experiência no ensino. Esta representação é paralela à realidade nacional, na medida em que 72.5% dos professores de EF do continente são professores do quadro (DGEEC, 2012). Por outro lado, estudar a profissão docente e a sua identidade socioprofissional implica, obrigatoriamente, reconhecer a heterogeneidade que caracteriza este grupo profissional (Ferreira & Moreira, 2010).

No que concerne à dimensão das relações, os professores do quadro de zona pedagógica, os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada e os professores contratados apresentam percepções mais positivas que os professores estagiários acerca da relação entre os professores de EF e os alunos, relação entre o professor de EF e a comunidade e relação entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas. Como explicam O'Bryant et al. (2000), os professores de EF estagiários reconhecem a importância da EF enquanto ferramenta de interação com a comunidade. Porém, também reconhecem que são os que dispõem de uma menor capacidade de interação, quando comparados com os seus pares com situações profissionais mais estáveis.

As conclusões que resultam da resposta à hipótese 7 podem explicar-se pelo facto de os professores estagiários e contratados disporem de menos oportunidades para estabelecer relações estáveis, duradouras e de formar uma auto-avaliação, em termos de identidade socioprofissional, mais positiva.

Hipótese 8

Em oitavo lugar avançou-se com a hipótese de que as percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da sua situação profissional. Os dados resultantes oferecem apoio a esta hipótese (Quadro 30), com os professores do quadro de zona pedagógica e os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada a demonstrarem percepções mais elevadas que os professores estagiários, que naturalmente estão sujeitos a formas de participação mais instáveis e temporárias. A participação, nas suas mutáveis formas, deve constituir um processo durável que se desenvolve ao longo da carreira profissional e terá como missão a ampliação das potencialidades dos elementos envolvidos e da superação das necessidades da organização em que se aplica (Zayas, 2006b). Adicionalmente, os resultados verificados no presente estudo podem ser explicados pela natureza da participação dos professores mais experientes, que tende a acumular práticas que ultrapassam o domínio das competências da disciplina (Kirk, 2010). Estas práticas propendem, ainda, a transpor a simples colaboração com outros professores na realização de atividades escolares (Correia, 1996), podendo ser funções de gestão ou gestão intermédia, incluindo-se nesta última os cargos de coordenador do desporto escolar ou a responsabilidade de um grupo equipa do desporto escolar.

Hipótese 9

No que diz respeito à hipótese 9, procurou-se averiguar se as percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa são diferentes, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares. Os dados obtidos proporcionam um razoável apoio empírico, ainda que parcial no domínio das relações, à sua aceitação (Quadro 31). As diferenças identificadas para a identidade socioprofissional mostram que os professores a lecionar em zonas semiurbanas possuem percepções mais positivas que os professores a lecionar em zonas predominantemente rurais, possivelmente porque as zonas semiurbanas estão mais recetivas à cultura física, projetando melhores percepções sobre o estatuto socioprofissional dos professores de EF. Na década de 60, Erickson (1960) já havia concluído que a variação sociogeográfica em torno do exercício do professorado de EF era percebida de forma mais positiva pelos docentes que lecionavam em zonas predominantemente urbanas. Porém, os dados não são conclusivos e o estudo de Reese e

Johnson (2001) acrescenta que a satisfação profissional de professores de EF do ensino secundário a lecionar em zonas urbanas tende a decrescer em escolas com um número massivo de alunos, o que pode contribuir, de igual modo, para diferenças nas percepções sobre a identidade socioprofissional destes docentes.

Relativamente à dimensão das relações entre os professores de EF e os diferentes elementos da comunidade educativa, verificaram-se diferenças para a relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a). São, novamente, os professores que lecionam em zonas semiurbanas a evidenciarem percepções mais positivas, comparativamente aos seus pares que lecionam em zonas predominantemente urbanas ou rurais. Também os professores de EF que lecionam em zonas predominantemente rurais percebem uma melhor relação com o (a) diretor (a) que os colegas a lecionar em zonas predominantemente urbanas. Apesar de as comunidades rurais estarem a atravessar arduidades, com clara diminuição da oferta educativa (Barreto, 2000) comparativamente às comunidades semiurbanas e estas últimas às predominantemente urbanas, parece que no domínio das relações aqui analisadas, se impõe uma proporcionalidade diretamente inversa. São as escolas que se localizam em zonas sociogeográficas com um equilíbrio entre os recursos e a não desmensurada massificação do ensino, onde se verificam percepções mais positivas acerca das relações estabelecidas.

Hipótese 10

Procurou-se, também, averiguar se as percepções que os professores de EF têm acerca do seu grau de participação na vida da escola são diferentes, em função da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares. O estudo de Schmuck e Schmuck (1990) expôs que a participação dos professores em atividades letivas e não letivas ocorria de forma muito pouco frequente em zonas semiurbanas e rurais, apesar de ser espectável uma presumível aproximação da escola à comunidade. Com efeito, os nossos dados revelam que os professores de EF das escolas sediadas em zonas predominantemente rurais percebem um grau de participação ligeiramente mais elevado que os professores que lecionam em zonas semiurbanas ou predominantemente urbanas, mas as diferenças não se assumem como estatisticamente significativas (Quadro 31). Consequentemente, apesar de podermos estar perante uma tendência que se pode, ou não, vir a manifestar como significativa em futuros estudos com amostras representativas da realidade nacional, a hipótese 10 não recebe atualmente apoio dos dados.

Hipótese 11

A hipótese 11 estabelece que as percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e acerca do seu grau de participação na vida da escola estão relacionadas com o seu tempo de serviço.

Alguns estudos sugerem que a identidade e a participação docente serão reforçadas por um progressivo incremento da experiência profissional (Januário et al., 1996; Janeiro et al., 2009; Garet et al., 2001). Os nossos dados (Quadro 32), contrariamente aos resultados exibidos por Martins (2010) e em consonância com os estudos de Januário et al. (1996) e Garet et al. (2001), revelam, precisamente, que as percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional tendem a ser mais positivas com o incremento do tempo de serviço ($r = 0.22$; $p < 0.01$). No que se refere às percepções dos professores de EF acerca do seu grau de participação na vida da escola, não se verifica uma associação significativa com o tempo de serviço ($r = 0.08$; $p > 0.05$), sugerindo que o grau de participação dos professores de EF não tende a aumentar com a experiência profissional, quantificada em anos de serviço.

Hipótese 12

De acordo com a hipótese 12, as percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional estão relacionadas com o modo como percebem as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa. No que diz respeito às correlações encontradas (Quadro 32), verifica-se que estas são positivas e estatisticamente significativas ($r = 0.24$ a 0.45 ; $p < 0.01$), indicando que as percepções destes professores sobre a sua identidade socioprofissional serão tão mais positivas quanto as relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa. A literatura apoia estas conclusões, dado que no seu sentido mais lato, identidade por si, deve ser enquadrada como referência a aspetos relacionais (Sontoro & Allard, 2005), baseados nos processos de socialização profissional (Kelchtermans, 1995). Seco (2002) acrescenta, ainda, que a intensidade das relações entre docentes propende a aumentar de forma proporcional ao seu tempo de serviço.

Hipótese 13

Resta-nos agora, em torno da análise correlacional, averiguar se as percepções dos professores de EF acerca da sua identidade socioprofissional e das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa estão relacionadas com o modo como percebem o seu grau de participação na vida da escola. Uma vez mais, os resultados obtidos oferecem apoio empírico à aceitação da mesma ($r = 0.15$ a 0.30 ; $p < 0.01$), como é possível verificar pela observação do Quadro 32. Com efeito, conclui-se que quanto mais positivas forem as percepções acerca da identidade socioprofissional e relações que os professores de EF estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, mais elevado se mostra o grau de participação na vida da escola.

Martins (2010) procurou verificar se existia uma relação entre a percepção que os professores de EF têm da sua identidade socioprofissional e a sua participação na vida da escola, mas não encontrou correlações estatisticamente significativas. Numa linha paralela de estudo e em consonância com os resultados da presente investigação, Martins (2010) e Cortesão (2010), concluíram que o grau de participação dos professores de EF é tanto mais elevado quanto mais positiva for a sua percepção acerca dos alunos e da relação entre a escola e a comunidade. De igual modo, Teixeira (1995) e Costa (2010) reforçam a objetividade destas conclusões, indicando que quanto melhor for a percepção dos professores acerca das suas relações interpessoais, mais elevado será o seu grau de participação na vida da escola.

Hipótese 14

A hipótese que se segue foi formulada na tentativa de compreender quais as variáveis que melhor predizem a forma como os participantes percebem a identidade socioprofissional. Assim, na hipótese 14 formula-se que o conjunto de variáveis sociodemográficas (sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional, distribuição territorial e tempo de serviço) e das variáveis relativas às percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, constituem-se como preditores da identidade socioprofissional.

Os dados correspondentes à equação efetuada proporcionam apoio empírico para a hipótese formulada, como é possível constatar pela consulta do Quadro 33 que já foi alvo de análise. Com efeito, os dois blocos de variáveis que entram na equação demonstram capacidade preditiva estatisticamente significativa em relação à identidade socioprofissional dos professores de EF ($p < 0.01$), como o indica o R^2_{ajustado} encontrado mediante a integração de cada bloco de variáveis independentes.

No que se refere à capacidade explicativa das diferentes variáveis, considerando individualmente, de todas as que entraram na equação, apenas a distribuição territorial, as perceções acerca das relações entre os professores de EF e a comunidade e as perceções acerca das relações entre os professores de EF, que integram o segundo bloco, não explicam uma porção significativa da variância (Quadro 34), pelo que consideramos que a hipótese 14 pode ser, em grande medida, corroborada.

Se compararmos o poder preditivo das diferentes variáveis sociodemográficas em relação à variável critério verificamos que, dos fatores demográficos, o tempo de serviço possui maior poder explicativo das perceções dos professores de EF sobre a sua identidade socioprofissional, seguido da situação profissional.

As relações interpessoais com os diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente as relações que se estabelecem com os alunos, com o (a) diretor (a) e com os professores das outras disciplinas, representam o segundo bloco de variáveis e destacam-se por ser as variáveis que explicam a maior percentagem de variância da identidade socioprofissional, facto visível na mudança produzida no R^2_{ajustado} , bem como no poder preditivo individual superior, quando integradas todas as variáveis na equação de regressão.

Estes resultados, em nossa opinião, indicam que a maior experiência e estabilidade profissional, bem como, melhores relações com elementos significativos da comunidade educativa estão, de facto, associados a uma identidade socioprofissional dos profissionais de EF, mais positiva, tal como defendem diversos autores (*e.g.*, Januário et al., 1996; Martins, 2010; O'Bryant et al., 2010; Garet et al., 2001; Yandell & Turkey, 2007; Wrench & Garrett, 2012).

Hipótese 15

Para finalizar esta reflexão, procurou-se saber se o conjunto de variáveis sociodemográficas (sexo, habilitações académicas, grupo de recrutamento, situação profissional, distribuição territorial

e tempo de serviço) e das variáveis relativas às percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, bem como, as percepções sobre identidade socioprofissional, se constituem como preditores do grau de participação na vida da escola.

No que se refere ao grau de participação dos professores de EF, os dados resultantes da equação de regressão múltipla formulada oferecem apoio, pelo menos parcial, a esta hipótese (Quadros 35 e 36), uma vez que os dois blocos a entrar na equação de regressão contribuem, significativamente ($p < 0.01$), para explicar a variância nas percepções dos professores de EF sobre o seu grau de participação na vida da escola.

Quando analisado o poder preditivo de cada variável, constata-se que a alteração mais significativa do $R^2_{ajustado}$ ocorre com a integração das variáveis que representam as percepções sobre as relações entre os professores de EF com a comunidade e com os professores das outras disciplinas. Das variáveis sociodemográficas apenas as habilitações académicas se revelam associadas, positivamente, ao grau de participação na vida da escola, embora o seu contributo para a explicação da variância da variável critério seja relativamente baixo.

Resultados similares, com recurso a técnicas estatísticas menos robustas, foram encontrados em estudos anteriores (*e.g.*, Chróinín & Coulter, 2012; Cortesão, 2010; Costa, 2010; Curtner-Smith, 1998; Martins, 2010; Teixeira, 1995; Tsangaridou, 2008).

Da análise de dados obtidos, parece que a principal conclusão a reter é a de que o grau de participação dos professores de EF na vida da escola se associada à contínua atualização de conhecimentos, baseada no acervo de habilitações académicas e da otimização de relações com a comunidade e os professores das outras disciplinas.

CONCLUSÕES

No estudo que estamos prestes a finalizar, foi encetada uma incursão que, mais do que servir interesses pessoais e profissionais, assume-se como um objeto de estudo que ocupa lugar de destaque contemporâneo. Os profissionais de EF têm merecido elevada atenção social e mediática, produto de repetidas alterações legislativas e regulamentares ao estatuto da carreira docente ou, ainda, devido aos outputs da investigação epidemiológica que reclamam diferente organização dos programas escolares para o combate efetivo ao sedentarismo e à obesidade, que representam, por sua vez, dois dos principais problemas de saúde pública.

Num tempo em que se enquadra o desempenho docente sob três dimensões³⁹ (*i.* a científico-pedagógica; *ii.* a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; *iii.* a formação contínua e o desenvolvimento profissional), estruturou-se o presente estudo, em torno de algumas questões relacionadas com o profissional de EF que se situam ao nível da identidade socioprofissional, grau de participação na vida da escola e relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa.

O corpo de investigação desenvolvido até ao presente permitiu alcançar algumas conclusões, já clarificadas nas peças precedentes. A pesquisa em torno do profissional e da disciplina de EF evoluiu de uma perspetiva descritiva, considerando grupos exíguos (*e.g.*, Ferreira & Moreira, 2010; Davis & Nicaise, 2011; Roventó & Dolly, 2006), para análises mais complexas com a progressiva valorização de dados à escala internacional (*e.g.*, Hardman, 2008a, 2008b; Hardman & Marshall, 2000).

De acordo com os resultados do presente estudo, podemos concluir que existe a perceção, por parte dos professores de EF, de um estatuto socioprofissional idêntico aos professores de outras disciplinas, com uma imagem social bastante positiva. Por outro lado, parece subsistir uma perceção negativa, da maioria dos docentes de EF, sobre o reconhecimento e importância da disciplina pela comunidade educativa. São notórias as diferentes perceções sobre a identidade socioprofissional dos professores de EF em função da situação profissional dos participantes, com os professores de quadro de agrupamento / escola não agrupada a apresentarem as perceções mais positivas e os professores estagiários, as mais baixas. Verificam-se, ainda, perceções mais positivas dos professores de EF que lecionam em estabelecimentos escolares situados em zonas semiurbanas, comparativamente aos que lecionam em zonas rurais.

³⁹ Aceção circunscrevida em *Diário da República*, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. Decreto-Lei n.º 41/2012. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/02/03700/0082900855.pdf>.

Os dados obtidos sobre a opinião dos professores de EF acerca do seu grau de participação na vida da escola indicam uma percepção positiva para todos os domínios avaliados da escala. Realçam-se a colaboração com os órgãos de administração e gestão e a colaboração com os outros professores na realização das atividades escolares, como os domínios sobre os quais percecionam um maior grau de participação. No espetro menos positivo da participação na vida da escola, os professores de EF enquadram a criação de projetos inovadores para a escola e a organização/dinamização de momentos informais de convívio, deixando antever áreas de melhoria na atuação destes docentes. Não foram encontradas diferenças em função do sexo dos participantes nas percepções acerca do grau de participação na vida da escola. Contudo, os docentes com mais habilitações académicas evidenciam uma percepção de maior participação na vida da escola que os seus pares com menos habilitações académicas. É, ainda, possível concluir que os professores de quadro de agrupamento/escola não agrupada apresentam percepções de participação mais elevadas que os professores estagiários. Esta propensão poderá ser tida em conta, por um lado, no momento de perspetivar as orientações e finalidades dos estágios pedagógicos e, por outro, na atuação dos professores do quadro, na medida em que caberá a estes últimos a decisão de possibilitar a abertura, ao professorado mais jovem, de novos polos de participação na vida da escola.

As percepções que os professores de EF possuem acerca das relações que estabelecem com os vários elementos da comunidade educativa, mostraram-se positivas para todas as subescalas, nomeadamente: relação entre os professores de EF e os alunos; relação entre os professores de EF e o (a) diretor (a); relação entre professores de EF e a comunidade; relação com os colegas de EF e com os colegas das outras disciplinas. A dimensão que avalia as percepções da relação entre os professores de EF apresenta as respostas mais positivas, evidenciando que os professores de EF se apoiam na resolução de problemas e desempenho das suas tarefas. Também a dimensão das relações que estabelecem com os alunos se diferencia das demais, reforçando a percepção de que os alunos aceitam a autoridade do professor de EF e se mostram entusiasmados e motivados com as aulas de EF. As respostas menos positivas fizeram-se notar para a dimensão da relação com a comunidade, mais especificamente, para o contato com os pais dos alunos e para o facto de estes subestimarem o trabalho realizado pelo professor de EF. Estes reconhecem, contudo, que não organizam, tanto quanto necessário, iniciativas que promovam a participação dos pais na escola, tornando-se evidente que este deve ser um ponto de melhoria na atuação profissional destes docentes.

Foi possível identificar o sexo, grupo disciplinar e situação profissional dos participantes, como fontes de variância nas percepções sobre as relações que os professores de EF estabelecem com os alunos. É possível concluir que os professores do sexo feminino, professores do 2.º ciclo e os professores que se encontram numa situação profissional mais estável, revelam percepções de relações mais positivas com os alunos. A influência do grupo disciplinar e da situação profissional fez-se, ainda, notar para a percepção das relações que os professores de EF estabelecem com a comunidade e com os professores das outras disciplinas. Uma vez mais, conclui-se que são os professores do 2.º ciclo e os professores com uma situação profissional mais estável, a perceberem relações mais positivas. Por fim, identificou-se a associação da distribuição territorial dos estabelecimentos escolares com a dimensão da relação entre professores de EF e o (a) diretor (a), sendo que os professores que lecionam em zonas semiurbanas mostram percepções mais positivas que os seus pares a lecionar em zonas predominantemente rurais e predominantemente urbanas.

A análise correlacional permitiu consubstanciar algumas conclusões em falta das análises inferenciais anteriores. Verificou-se que as percepções acerca da identidade socioprofissional dos professores de EF são tão mais positivas quanto mais elevado for o tempo de serviço destes docentes. Adicionalmente, conclui-se que os professores que possuem uma percepção mais positiva sobre a sua identidade socioprofissional e participação na vida da escola, apresentam percepções mais positivas acerca da forma como se relacionam com os vários elementos da comunidade educativa. Por outro lado, os docentes que apresentam percepções mais positivas sobre a sua identidade socioprofissional, também apresentam opiniões de maior participação na vida da escola. Estas conclusões indicam que as dimensões em estudo se associam de forma positiva, sendo desejável que os professores de EF considerem um desenvolvimento integral das mesmas.

As análises de regressão múltipla hierárquica possibilitaram o estudo robusto do papel preditor das variáveis sociodemográficas e das relações que se estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa, sobre as percepções da identidade socioprofissional e participação na vida da escola por parte dos professores de EF. Com efeito, é-nos possível concluir que, no que se refere à identidade socioprofissional, as percepções mais positivas tendem a aumentar com a experiência profissional, relação positiva com o (a) diretor (a), professores das outras disciplinas e alunos. No que diz respeito à participação na vida da escola, os dados obtidos surgem como menos robustos, o que vem chamar à atenção para a necessidade de uma abordagem mais específica desta dimensão, face ao pouco poder explicativo demonstrado pelas variáveis

consideradas no presente estudo. As habilitações académicas surgem como preditor da participação, mas não se constituem como o preditor mais importante, em termos de capacidade explicativa. Na verdade, cabe à dimensão da relação com os professores das outras disciplinas e à relação com a comunidade o maior poder explicativo das perceções sobre participação na vida da escola.

Em síntese, os resultados obtidos oferecem apoio empírico à generalidade das hipóteses formuladas. Por outro lado, o equilíbrio irreprovável entre as perceções reportadas e o que realmente se passa nas organizações escolares, não será fácil de atingir. No entanto, privilegiando uma postura mais positiva, será pertinente salientar, por exemplo, que se soubermos usufruir da totalidade da informação reportada é possível melhorar, consideravelmente, o grau de interação dos professores de EF com a comunidade educativa. Se não vejamos: na escola temos oportunidade de contactar com um ambiente multivariado, conhecer os seus valores e intervir sobre um vasto leque de disposições, o que constitui um contributo responsável para reajustamentos de base empírica e não casuísta.

As apreciações e resultados do nosso estudo parecem-nos suficientes para que se vislumbrem implicações para a educação e comunidade educativa, em geral, e para o professor de EF, em particular.

Consideramos importante aqui referir que o poder de iniciativa e capacidade organizativa dos professores de EF pode ser melhorado com o incremento das habilitações académicas, sem prejuízo da sua identidade socioprofissional. Será importante que os professores de EF aproveitem a sua imagem social positiva, as boas relações com os colegas das outras disciplinas e o facto de os (as) diretores (as) propenderem a aceitar as suas sugestões, para melhorar as perceções da comunidade educativa sobre a importância da disciplina de EF. Possivelmente será mais razoável iniciar essa intenção pela criação de projetos inovadores que prezem pela variedade de novas formas de trabalho individual e coletivo, por parte dos alunos, tanto no contexto de sala de aula, como fora deste. Também parece necessário perspetivar novas formas de colaboração com os pais dos alunos para este efeito, o que possibilitará o desenvolvimento de um entendimento mais adequado, por parte destes últimos, do trabalho realizado pelos professores de EF.

De modo a auxiliar um relacionamento mais hábil com a comunidade educativa, nomeadamente com os pais dos alunos, parece necessário readequar o currículo subordinado à formação inicial dos professores de EF, no sentido de melhorar as competências necessárias a esse efeito. No mesmo âmbito, reclama-se uma melhor integração dos professores estagiários nas lógicas

de participação e interação com a comunidade educativa, que antes de depender dos professores com mais experiência profissional, dependerá do aperfeiçoado e reajustamentos das intenções formativas destinadas aos estágios pedagógicos.

Por outro lado, os professores de EF parecem gozar de uma relação pedagógica privilegiada com os alunos. Esta influência positiva e respeito pela autoridade do professor de EF deve ser aproveitada para a correção e solução de muitos dos constrangimentos socio-afetivos que se repetem, constantemente, no contexto escolar atual. Adicionalmente, os professores de EF devem despende mais tempo para as interações com os alunos fora do contexto formal da sala de aula, dado que parecem contribuir para a melhoria do processo letivo. Esta sugestão deve ser especialmente acolhida pelos professores de EF do 3.º ciclo e ensino secundário, que evidenciam perceções menos positivas a este respeito, quando comparados com os seus pares que lecionam no 2.º ciclo. Ora, na nossa opinião, o assumir de uma postura mais responsável será, igualmente, fundamental para uma maior satisfação no exercício da profissão. A promoção de uma atitude compatível com estes intentos passará por uma postura mais empreendedora por parte do professor de EF, mas que terá que encontrar correspondência nos vários elementos da comunidade educativa.

O trabalho que agora termina, foi desenvolvido na expectativa de prover um contributo para aumentar a compreensão e enriquecer a reflexão em torno do profissional da disciplina de EF e, conseqüentemente, de alguns dos agentes que enquadram o ambiente socioprofissional que o rodeia e sobre o qual procura atuar. De facto, não se tendo apresentado, desde o início, como uma tarefa simples, esta investigação permitiu tomar consciência de algumas limitações que lhe são imputáveis e que exigem alguma reserva na consideração dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, a natureza quantitativa do estudo, limitou o número de variáveis a considerar, para além de não ter dado lugar a uma exploração mais aprofundada de algumas questões, o que seria possível com uma aproximação qualitativa. Sendo o presente estudo de natureza não experimental, torna difícil a efetivação de conclusões baseadas em relações de causalidade entre as variáveis consideradas. No que se refere à amostra utilizada, bem como à generalização dos resultados, face ao carácter não probabilístico do processo de amostragem, é inexequível saber se a amostra final assegura a representatividade dos resultados, facto que aconselha alguma prudência na generalização das conclusões. Uma outra limitação prende-se com o estudo se ter baseado apenas nas perceções dos professores de EF. As opiniões de outros protagonistas da vida escolar (outros professores, pessoal não docente, pais, alunos), poderiam auxiliar na melhor compreensão do objeto de estudo.

Finalmente, será legítimo afirmar que a superação das limitações identificadas, paralelo a um aperfeiçoamento das escalas em estudo, enquadram um conjunto de questões que se julga merecedoras de investimento em futuras pesquisas. Mais especificamente, valerá a pena, em nossa opinião, recorrer a técnicas de amostragem probabilistas num estudo de âmbito nacional, considerando os mesmos objetivos da presente investigação. Seria igualmente pertinente recorrer à utilização de uma metodologia qualitativa que responda às mesmas questões deste estudo. Desse modo, poderá ser aprofundada a compreensão da realidade, não só na perspectiva dos professores de EF mas também através da perspectiva de outros atores da vida da escola, como o pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação.

Terminamos, reconhecendo que, com este estudo, não alcançamos todas as respostas necessárias ao melhor entendimento do profissional de EF, mas foi certamente enriquecedor o contributo deste trabalho a este tema e ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Aarons, G. A. (2006). Transformational and Transactional Leadership: Association With Attitudes Toward Evidence-Based Practice. *Psychiatric Services, 57*(8), 1162-1169.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia. Problemas e Práticas, 37*, 33-48.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 10*, 53-64.
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes towards physical education. *The Physical Educator, 48*, 28-32.
- Alimo-Metcalfe, B., & Alban-Metcalfe, R. J. (2001). The development of a new transformational leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74*, 1-27.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola* (1.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves, V. (2006). *Motivação para a Profissão Docente e Satisfação Profissional: Um Estudo com Professores da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA.
- Arede, M. (2008). *Percepção do Clima das Escolas e Satisfação Profissional dos Professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Armourand, K. M., & Martin, Y. (2004). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review, 10*(1), 71-93.
- Barbetta, P. A. (2002). *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Barbuto, J. E., & Burbach, M. E. (2006). The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: A Field Study of Elected Officials. *The Journal of Social Psychology, 146*(1), 51-64.
- Barney, D. (2002). *Factors that impact middle school student's attitudes and perceptions in physical education*. Tallahassee: The Florida State University.
- Barney, D. (2005). Elementary Physical Education Student Teachers' Interactions with Students. *Physical Educator, 62*(3), 130-135.

- Barreto, A. (2000). *A situação social em Portugal: 1960-1999* (Vol. 2). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In A. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, 24, 63-92.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação* (pp. 41-70). Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Bass, B. M. (2005). Transformational Leadership Theory. In J. B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior I: Essential Theories of Motivation and Leadership*. New York: M.E. Sharpe.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2^a ed.). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (1^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, J. O. (1991). As funções da Educação Física. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 8(45), 101-107.
- Berenson, M., & Levine, D. M. (1999). *Basic business statistics: Concepts and applications* (7.^a ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 208-212.
- Bica, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación Y Profesorado. Análisis de Esta Problemática en la Enseñanza Secundaria em Portugal*. Sevilha: Universidade de Sevilha.
- Blair, S. N., La Monte, M. J., & Nichaman, M. Z. (2004). The evolution of physical activity recommendations: How much is enough? *American Journal of Clinical Nutrition*, 37, 461-467.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

- Boerner, S., Eisenbeiss, A., & Griesser, D. (2007). Follower Behavior and Organizational Performance: The Impact of Transformational Leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(3), 15-26.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Brás, J. (1996). Metamorfose na formação de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, 14, 47-54.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). Dossier: A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 12-15.
- Broekhoff, J. (1979). Physical education as a profession. *Quest*, 31(2), 244-254.
- Bryman, A. (1996). Leadership in Organizations. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-290). Londres: Sage Publications.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists* Hove: Routledge.
- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Byra, M., & Marks, M. C. (1993). The effect of two pairing techniques on specific Feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(2), 286-300.
- Cabral, J. (1973). Síntese das principais correntes da evolução da Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1910 e 1940. *Boletim INEF*, 2(1), 38-42.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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*, 13, 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*, 21, 55-85.
- Casciano-Savignano, C. J. (1976). Interpersonal Relationships in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 60, 26-30.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e “laissez-faire”: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa & C. Fino (Eds.), *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

- Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Chróinín, D. N., & Coulter, M. (2012). The impact of initial teacher education on understandings of physical education: Asking the right question. *European Physical Education Review*, 18(2), 220-238.
- Chróinín, D. N., Tormey, R., & O' Sullivan, M. (2012). Beginning teacher standards for physical education: Promoting a democratic ideal? *Teaching and Teacher Education*, 28, 78-88.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527-546.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in decision making. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17, pp. 225-266). Washington, DG: American Educational Research Association.
- Correia, L. (2007). *Estruturação de programas educativos para alunos com necessidades educativas especiais permanentes*. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, V. (1996). *Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física: O "STRESS" Profissional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Cortesão, M. (2010). *Clima Escolar, Participação Docente e Relação Entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Costa, A. (2000). Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais num Olhar Cruzado Sobre as Escolas. In A. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e Gestão Estratégica das Organizações Escolares* (pp. 15-35). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A. (2010). *Clima de Escola e Participação Docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Costa, F. (2002). *Formação de Professores: perfil e competências do professor de Educação Física. Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e Desporto. E Agora?.* Lisboa: Coleção Prata da Casa.
- Costa, F., Pestana, C., Carvalho, L., & Dinis, J. (1994). Expectativas do Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física. *Boletim SPEF*, 9, 5-14.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

- Cox, A. E., & Ullrich-French, S. (2010). The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 337-344.
- Crespo, J. (1991). A Educação Física em Portugal. A génese da formação de professores. *Boletim SPEF, 1*(2), 11-20.
- Crespo, J. (1995). Educação Física: A reestruturação de uma identidade. *Revista Horizonte, 8*(48), 217-222.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometric, 16*(3), 297-334.
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 391-418.
- Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF, 23*, 61-76.
- Cunha, A. (2007). *A Educação Física em Portugal: Os desafios na formação de professores*. Porto: Editora Estratégias Criativa.
- Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade. Socialização e Profissão dos Professores (de Educação Física) em Portugal*. Viseu: Vislis Editores.
- Curtner-Smith, M. D. (1998). Influence of biography, teacher education, and entry into the workforce on the perspectives and practices of first-year elementary school physical education teachers. *European Journal of Physical Education, 3*(1), 75-98.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*, 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record, 106*, 1047-1085.
- David, J. (1989). Synthesis of research on school-based management. *Educational Leadership, 46*(9), 45-53.
- Davis, K., & Nicaise, V. (2011). Teacher-Student Interactions: Four Case Studies of Gender in Physical Education. *Journal of Classroom Interaction, 46*(2), 11-23.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- DGEEC. (2012). *Perfil do Docente 2010-2011: Educação Física*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dowling, F. (2001). Sharing stories about the dialectics of self and structure in teacher socialization: revisiting a Norwegian physical educator's life history. *European Physical Education Review*, 7(1), 44-60.
- Dreyfus, A., Keiny, S., & Kushnir, T. (1989). A Search for Self-Renewal in School Systems: Modes of Participation. *Small Group Research*, 20(3), 333-343.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Erickson, K. A. (1960). The Principal's Physical Education Principles. *NASSP Bulletin*, 44, 11-16.
- Erkutlu, H. (2008). The impact of transformational leadership on organizational and leadership effectiveness. *Journal of Management Development*, 27(7), 708-726.
- Ezzati, M., Utzinger, J., Cairncross, S., Cohen, A. J., & Singer, B. H. (2005). Environmental risks in the developing world: exposure indicators for evaluating interventions, programmes, and policies. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59, 15-22.
- Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78.
- Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, 177-198.
- Ferreira, A. G. (2007). *A escolarização em Portugal: Proposta de síntese*. Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, A. G., & Moreira, J. (2010). A auto-estima profissional dos professores de educação física em Portugal. *Exedra*, 4, 65-80.
- Ferreira, A. G., & Moreira, J. (2011). The socio-professional status of physical education teachers in portugal: A qualitative approach. *SportLogia*, 7(1), 1-10.
- Ferreira, A. G., & Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas últimas décadas do Século XX. *Estudos do Século XX*, 6, 255-282.
- Ferreira, H. (2008). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores: A administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA Organizações.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.

- Firmino, M. B. (2007). *Gestão das Organizações – Conceitos e tendências actuais* (2.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência: Edições Técnicas e Científicas.
- Fritz, A. E., & Morgan, G. A. (2010). Sampling. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 3, pp. 1301-1305). California: SAGE.
- Garet, S. M., Porter, C. A., Desimone, L., Birman, B. F., & Suk Yoon, K. (2001). 'What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers'. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2007). Physical experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 23-42.
- Geyer, S., & Peter, R. (2000). Income, occupational position, qualification and health inequalities – competing risks? (comparing indicators of social status). *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(4), 299-305.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4^o ed.). Oeiras: Celta Editor.
- Glass, G., & Hopkins, K. D. (1996). *Statistical methods in education and psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gomes, R. M. (1993). A Crise do Professorado e a Criação de Novos Pólos de Identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(2), 263-274.
- Gomes, R. M. (2005). Para uma Conceptualização da Governamentalidade Escolar: Esboço Geral e Particularidades dos Países Semiperiféricos *O Governo da Educação em Portugal* (pp. 59-140). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Goodwin, V. L., Wofford, J. C., & Whittington, J. L. (2001). A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct. *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 759-774.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in school*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5.^a ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hardman, K. (2008a). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hardman, K. (2008b). The Situation of physical education in schools: A European perspective. *Journal Human Movement*, 9(1), 5-18.

- Hardman, K., & Marshall, J. J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education: Final report*. Manchester: University of Manchester.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill
- Harris, A. (2002). The Changing Context of Leadership. Research, Theory and Practice. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 13-25). Grã-Bretanha: Routledge.
- Hendry, L. B. (1975). Survival in a marginal role: The professional identity of the physical education teacher. *The British Journal of Sociology*, 26(4), 465-476.
- Henkin, A. B., & Holliman, S. L. (2009). Urban Teacher Commitment : Exploring Associations With Organizational Conflict, Support for Innovation, and Participation. *Urban Education*, 44(2), 160-180.
- Henry, G. T. (1990). *Practical sampling*. California: SAGE.
- Hess, F. (2008). Teacher education and the education of teachers. In M. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3.^a ed., pp. 1324-1328). New York: Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hodges-Kulinna, P., Scrabis-Fletcher, K., Kodish, S., Phillips, S. R., & Stephen, S. (2009). A decade of research literature in physical education pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 119-140.
- Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 178-198.
- Huck, S. W., Beavers, A. S., & Esquivel, S. (2010). Sample. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 3, pp. 1295-1299). California: SAGE.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10^o, 11^o e 12^o Anos: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento), Ensino Básico: 3.^o Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). *O processo de planeamento dos estagiários de Educação Física: o perfil decisional pré-interactivo*. Paper presented at the El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training, Poio.
- Januário, C. (1995). Educação Física escolar. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 11(66), 203-207.

- Januário, C., & Matos, Z. (1996). A identidade profissional em Educação Física. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 12(71), 163-167.
- Jones, R., & Cheetham, R. (2001). Physical education in the National Curriculum: Its purpose and meaning for final year secondary school students. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 81-100.
- Kardeliene, L. (2008). Attitudes of teachers of physical education and other subjects towards social communication. *Education, Physical Training, Sport*, 71, 43-48.
- Keith, N. Z. (1996). A Critical Perspective on Teacher Participation in Urban Schools. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 45-79.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443-456.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kirk, D. (2010). Defining physical education: Nature, purposes and future's. *Physical Education Matters*, 5(3), 30-31.
- Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15(1), 131-154.
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17, 111-129.
- Lawler, E. J., Thye, S. R., & Yoon, J. (2006). Commitment in structurally enabled and induced exchange relations. *Social Psychology Quarterly*, 69, 183-200.
- Lawler, E. J., & Yoon, J. (1998). Network structure and emotion in exchange relations. *American Sociological Review*, 63, 871-894.
- Leal, J. (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)* (2.ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Lima, L., & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Lombardo, B., & Cheffers, J. (1983). Variability in teaching behavior and interaction in the gym. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 38-48.

- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education. *Journal of Teaching Physical Education, 11*, 31-46.
- Macdonald, D., Rodger, S., Abbott, R., Ziviani, J., & Jones, J. (2005). 'I could do with a pair of wings': Perspectives on physical activity, bodies and health from young Australian children. *Sport, Education & Society, 10*(2), 195-209.
- MacPhail, A., O' Sullivan, M., & Halbert, J. (2008). Physical education and education through sport in Ireland. In G. Klein & K. Hardman (Eds.), *Physical education and sport education in the European Union* (Vol. 2). Paris: Editions Revue EPS.
- Maia, F. A. (2005). *A Formação Inicial de Professores de Educação Física: Estudo Comparativo da estrutura e desenho curricular em Portugal-Espanha (1993-1998)*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8*, 7-22.
- Marmeleira, J., & Gomes, G. (2006). A disciplina de Educação Física no ensino secundário: A perspectiva dos alunos do Sudoeste Alentejano. *Revista Horizonte, 21*(126), 36-41.
- Martins, I. (2010). *Clima de Escola, Participação e Identidade: Um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Masi, R. J., & Cooke, R. A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity. *International Journal of Organizational Analysis, 8*, 16-47.
- Melo, E. (2004). *Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG): Desenvolvimento e Validação*. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Moreira, J. (2009). *Professores de Educação Física em Portugal: Formação, Identidade e Satisfação Profissional*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Moreira, J., & Ferreira, A. G. (2011). A Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. *Revista e-Curriculum*.
- Newton, R. R., & Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consultant. Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: SAGE.

- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle)* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A., Campos, B., Ponte, J., & Santos, M. (1991). *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Nunes, E. (1994). O Papel dos Professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28(3), 425-441.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Bryant, C., O' Sullivan, M., & Raudensky, J. (2000). Socialization of Prospective Physical Education Teachers: The Story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177-193.
- Paisey, A. (1982). Participation in School Organisation. *Educational Management Administration & Leadership*, 10, 31-35.
- Pasmore, W., & Fagans, M. (1992). Participation, individual development, and organizational change: A review and synthesis. *Journal of Management*, 18(2), 375-397.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., . . . et al. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. [Consensus Development Conference Review]. *JAMA : the journal of the American Medical Association*, 273(5), 402-407.
- Pawar, B. S., & Eastman, K. K. (1997). The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination. *Academy of Management Review*, 22(1), 80-109.
- 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*, 20(117), 1-12.
- Pereira, C. F. (1951). *Tratado de Educação Física – Problema Pedagógico e Histórico* (Vol. I). Lisboa: Oficinas da Bertrand.
- Pereira, J. (2000). *Participação e Clima num Processo de Mudança Institucional: Da organização tradicional aos agrupamentos de escolas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Lisboa.
- Pereira, P., Costa, F., & Dinis, J. (1998). A motivação dos alunos para a Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 7-15.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2001). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Price, H. E. (2012). Principal-Teacher Interactions : How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Quay, J., & Peters, J. (2008). Skills, strategies, sport, and social responsibility: reconnecting physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 601-626.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. (2002). *Satisfação/ Insatisfação Profissional em Professores de Educação Física no Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra – Um Estudo Descritivo*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ratliffe, T., Imwold, C., & Conkell, C. (1994). Childrens' views of their third grade physical education class. *Physical Educator*, 51, 106-111.
- Reed, J. A., Maslow, A. L., Long, S., & Hughey, M. (2012). Examining the Impact of 45 Minutes of Daily Physical Education on Cognitive Ability, Fitness Performance, and Body Composition of African American Youth. *Journal of physical activity & health*.
- Reese, S. G., & Johnson, D. J. (2001). School size and teacher job satisfaction of urban secondary school physical education teachers. *Education*, 108(3), 382-384.
- Rikard, G. L. (1992). The relationship of teachers' task refinement and feedback to students' practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 349-357.
- Rocha, F. (1999). A formação de professores de Educação Física em Portugal: Algumas reflexões. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 277-285.
- Ronspies, S. (2011). Who Wants to Be a Physical Education Teacher? A Case Study of a Non-Traditional Undergraduate Student in a Physical Education Teacher Education Program. *Qualitative Report*, 16(6), 1669-1687.
- Rovengo, I., & Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O' Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 242-261). London: SAGE.
- Ruivo, J. (1997). *Teorias e Práticas de Formação e de Supervisão*. Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. *Physical Educator*, 60(2), 28-43.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16, 149-161.

- Santos, G. (2002). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Saraiva, D. (2002). Participação dos professores na escola. *Millenium – Revista do ISPV*, 25.
- Schmuck, P., & Schmuck, R. (1990). Democratic Participation in Small-Town Schools. *Educational Researcher*, 19, 14-19.
- Schroeder, M. A. (1990). Diagnosing and dealing with multicollinearity. *Western journal of nursing research*, 12(2), 175-184; discussion 184-177.
- Seco, G. (2000). *A Satisfação na Actividade Docente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências. Coleção Perspectivas Actuais/Educação*. Porto: Edições ASA.
- Senge, P. (1985). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- 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 Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sheehy, D. A. (2006). Parents' perceptions of their child's 5th grade physical education program. *The Physical Educator*, 63(1), 30-37.
- Sheehy, D. A. (2011). Addressing Parents' Perceptions in the Marginalization of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 8(7), 42-44.
- Shieh, Y. Y., & Fouladi, R. T. (2003). The Effect of Multicollinearity on Multilevel Modeling Parameter Estimates and Standard Errors. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 951-985.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Silverman, S., & Subramamam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement Issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes towards physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.

- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Sontoro, N., & Allard, A. (2005). (Re) Examining identities: working with diversity in the preservice teaching experience. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 863-873.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2007). A construção da cidadania e da diferença na escola: espaços e imagens. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.), *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (2003). Socialização dos professores de EF: A importância de outras personalidades. *Revista Horizonte*, 18(107), 26-28.
- Stewart, M. J., & Green, S. R. (1987). Parental attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 75, 411-433.
- Stroot, S., Collier, C., O'Sullivan, M., & England, K. (1994). Contextual hoops and hurdles: Workplace conditions in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 342-360.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3.^a ed.). New York: Harper Collins.
- Talbot, M. (1986). Gender and physical education. *British Journal of Physical Education*, 17, 120-122.
- Tan, S. K. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student's attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Taveira, A. D., James, C. A., Karsh, B.-T., & Sainfort, F. (2003). Quality management and the workenvironment: an empirical investigation in a public sector organization. *Applied Ergonomics*, 34, 281-291.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.

- Teodoro, A. (1994). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa. *Boletim SPEF*, 9, 37-54.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Deventer, K. (2009). Perspectives of teachers on the implementation of life orientation in grades R-1 1 from selected Western Cape schools. *South African Journal of Education*, 29(1), 127-145.
- Van Zaten, A. (2006). Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escolas: uma comparação europeia. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação* (pp. 191-224). Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Webb, L. A. (2003). *Teachers' careers, leadership and gender equity in health and physical education*. Queensland: The University of Queensland.
- Webb, L. A., & Macdonald, D. (2007). Dualing with gender: teachers' work, careers and leadership in physical education. *Gender and Education*, 19(4), 491-512.
- Weiss, M. R., & Glenn, S. D. (1992). Psychological development and females' sport participation: An interactional perspective. *Quest*, 44, 138-157.
- Woods, A. M., & Lynn, S. K. (2001). Through the years: a longitudinal study of physical education teachers from a research-based preparation program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 219-231.
- Wrench, A., & Garrett, R. (2012). Identity Work: Stories Told in Learning to Teach Physical Education. *Sport, Education and Society*, 17(1), 1-19.
- Zakrajsek, D., & Tannehill, D. (1992). Parents look at physical education: A cross-cultural perspective. *Future Focus*, 13(3), 16-20.
- Zardet, V., & Voyant, O. (2003). Organizational transformation through the socio-economic approach in an industrial context. *Journal of Organizational Change Management*, 16(1), 56-71.
- Zayas, E. (2006a). El Desarrollo Profesional. In E. Zayas (Ed.), *Estrategias de Formación en el siglo XXI: Life Long Learning* (3.ª ed., pp. 317-346). Barcelona: Ariel Educación.

- Zayas, E. (2006b). Estrategias para la Gestión del Conocimiento. In E. Zayas (Ed.), *Estrategias de Formación en el siglo XXI: Life Long Learning* (3.^a ed., pp. 245-263). Barcelona: Ariel Educación.
- Zukowska, Z. (1975). Cultural and social activity of teachers of physical education. *International Review of Sport Sociology*, 1(10), 109-118.

Diplomas Legislativos

- Decreto n.º 1, em *Diário do Governo*, 1.ª série, 29 de maio de 1911.
- Decreto n.º 7:246, em *Diário do Governo*, 1.ª série, 20 de janeiro 1921.
- Decreto n.º 21:110, em *Diário do Governo*, 1.ª série, 14 de abril 1932.
- Lei n.º 5/73, em *Diário do Governo*, 1.ª série, 25 de julho de 1973.
- Decreto-Lei n.º 197/79, em *Diário da República*, 1.ª série, 29 de junho de 1979.
- Portaria n.º 433/79, em *Diário da República*, 1.ª série, 16 de agosto de 1979.
- Portaria n.º 708/79, em *Diário da República*, 1.ª série, 28 de agosto de 1979.
- Decreto-Lei n.º 513-T/79, em *Diário da República*, 1.ª série, 26 de dezembro de 1979.
- Lei n.º 46/86, em *Diário da República*, 1.ª série, 14 de outubro de 1986.
- Decreto-Lei n.º 286/89, em *Diário da República*, 1.ª série, 29 de agosto de 1989.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, em *Diário da República*, 1.ª série, 28 de abril de 1990.
- Decreto-Lei n.º 95/91, em *Diário da República*, 1.ª série, 26 de fevereiro de 1991.
- Decreto-Lei n.º 401/91, em *Diário da República*, 1.ª série, 16 de outubro de 1991.
- Decreto regulamentar n.º 12- A/2000, em *Diário da República*, 1.ª série-B, 15 de setembro de 2000.
- Portaria n.º 799-B/2000, em *Diário da República*, 2.ª série, 20 de setembro de 2000.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, em *Diário da República*, 1.ª série, 18 de janeiro de 2001.
- Decreto-Lei n.º 209/2002, em *Diário da República*, 1.ª série, 17 de outubro de 2002.
- Lei n.º 99/2003, em *Diário da República*, 1.ª série, 27 de agosto de 2003.
- Lei n.º 35/2004, em *Diário da República*, 1.ª série, 29 de julho de 2004.
- Lei n.º 49/2005, em *Diário da República*, 1.ª série, 31 de agosto de 2005.
- Lei n.º 9/2006, em *Diário da República*, 1.ª série, 20 de março de 2006.
- Decreto-Lei n.º 272/2007, em *Diário da República*, 1.ª série, 26 de julho de 2007.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, em *Diário da República*, 1.ª série, 22 de abril de 2008.
- Portaria n.º 80/2008, em *Diário da República*, 1.ª série, 27 de junho de 2008.
- Portaria n.º 782/2009, em *Diário da República*, 1.ª série, 23 de julho de 2009.
- Lei n.º 105/2009, em *Diário da República*, 1.ª série, 14 de setembro de 2009.
- Despacho n.º 21633/2009, em *Diário da República*, 2.ª série, 29 de setembro de 2009.
- Portaria n.º 55/2010, em *Diário da República*, 1.ª série, 21 de janeiro de 2010.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, em *Diário da República*, 1.ª série, 21 de Fevereiro de 2012.
- Despacho normativo n.º 13-A/2012, em *Diário da República*, 2.ª série, 5 de junho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, em *Diário da República*, 1.ª série, 05 de Julho de 2012.

ANEXO 1

Direção-Geral da Educação
Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

IDENTIFICAÇÃO DA ENTIDADE / INTERLOCUTOR

Nome da entidade:

João Alberto Valente dos Santos

Nome do Interlocutor:

António Gomes Ferreira

E-mail do interlocutor:

antonio@fpce.uc.pt

DADOS DO INQUÉRITO

Número de registo:

0297100001

Designação:

Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física; Clima Escolar e Participação dos Professores; Relações entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa.

Descrição:

Os presentes questionários fazem parte de uma investigação integrada nas Provas de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como principal objetivo analisar as perceções que os Professores de Educação Física têm acerca da sua identidade profissional, participação na vida da Escola e relação com a Comunidade Educativa.

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 atual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de julho) e que este trabalho surge na continuidade de investigações já realizadas na área da Educação Física em meio escolar, 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.

Objetivos:

O estudo que se pretende realizar tem como principal objetivo analisar as perceções que os Professores de Educação Física têm acerca da sua identidade profissional, participação na vida da Escola e relação com a Comunidade Educativa.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

01-03-2012

Data do fim do período de recolha de dados:

01-06-2012

Universo:

Professores de Educação Física do 2.º, 3.º Ciclo e Ensino Secundário de Portugal

Unidade de observação:

Professores de Educação Física do 2.º, 3.º Ciclo e Ensino Secundário de Portugal

Método de recolha de dados:

Questionários

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Sim

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

02971_201202211720_Documento1.pdf (PDF - 336,89 KB)

Nota metodológica:

02971_201204041734_Documento2.pdf (PDF - 187,06 KB)

Data de registo:

21-02-2012

Versão:

1 (1)

DADOS ADICIONAIS**Estado:**

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). António Gomes Ferreira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito 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

Diretora de Serviços

DGE

ANEXO 2

Pedido de Colaboração Dirigido aos Agrupamentos de Escolas / Escolas Não Agrupadas

Exmo. (a) Sr. (a) Diretor (a)
Do Agrupamento de Escolas / Escola Não
Agrupada

20.02.2012

Assunto:

Pedido de autorização para realização do estudo subordinado ao tema “*Identidade socioprofissional, Participação e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa*”.

Identificação:

João Valente dos Santos, mestrando 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.

Identificação do instrumento de recolha de dados:

- (1) *Questionário Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física;*
- (2) *Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores;*
- (3) *Questionário Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa.*

[Total de 3 Páginas. Registo e autorização n.º 0297100001 na Direção-Geral de Educação, para recolha e tratamento de dados pessoais e monitorização de inquéritos em meio escolar]

Os presentes questionários fazem parte de uma investigação integrada nas Provas de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como principal objetivo analisar as perceções que os Professores de Educação Física têm acerca da sua identidade profissional, participação na vida da Escola e relação com a Comunidade Educativa. Nesse sentido, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos instrumentos de recolha de dados acima identificados.

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 atual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de julho), solicito 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.

Desde já, grato pela atenção dispensada. Sem mais de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Coimbra, 20 de fevereiro de 2012

João Valente Santos

j.valente-dos-santos@hotmail.com | + 351 916684596

Eu, _____ Diretor(a) do Agrupamento de Escolas / Escola Não
Agrupada _____, declaro que _____ (autorizo/não
autorizo) a aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

_____ de _____ de 2012

ANEXO 3

Questionário sobre Dados Sociodemográficos

Os presentes questionários fazem parte de uma investigação integrada nas Provas de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como principal objetivo analisar as perceções que os Professores de Educação Física têm acerca da sua identidade profissional, participação na vida da Escola e relação com a Comunidade Educativa.

Os questionários são anónimos e todas as informações são rigorosamente confidenciais. Pedimos a sua colaboração no sentido de responder com a máxima sinceridade, pois dela depende a validade da investigação.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Regras de Preenchimento [Muito Importante]

Face ao processo de tratamento predominante, este inquérito deve ser preenchido utilizando esferográfica preta ou azul, como mostra o exemplo. Não use marcador.
Se eventualmente se enganar a assinalar uma resposta, deverá riscá-la e preencher o círculo correspondente à resposta que pretende.

Preencha

Assim



Assim não



Rasurado



Dados Sociodemográficos [1]

1.1. Idade:

Nord: _____
(A preencher pela FPCE-UC)

1.2. Sexo:

Masculino Feminino

1.3. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

1.4. Instituição Formação Profissional:

INEF ISEF Ensino Universitário Público

Instituição:

Ensino Universitário Privado

Instituição:

Ensino Politécnico Público

Instituição:

Ensino Politécnico Privado

Instituição:

1.5. Situação Profissional:

Professor Estagiário Professor Contratado Professor de Quadro de Zona Pedagógica

Professor de Quadro de Agrupamento / Quadro de Escola não Agrupada

1.6. Grupo Disciplinar: Código: Nome:

1.7. Anos de serviço (incluindo o presente Ano Letivo):

1.8. Anos de serviço nesta Escola (incluindo o presente Ano Letivo):

1.9. Dados do Estabelecimento Escolar

Localização: Zona Urbana Zona Semiurbana Zona Rural

Tempo relativamente à zona de residência: < 15 min 15 a 30 min 30 a 60 min > 60 min

ANEXO 4

Questionário Identidade Socioprofissional dos Professores de Educação Física

ISPEF

Seguem-se algumas afirmações referentes à importância da disciplina de Educação Física e à identidade profissional do Professor de Educação Física. Indique o seu grau de acordo ou desacordo, utilizando a seguinte escala:

(1) DT Discordo Totalmente	(2) D Discordo	(3) NC / ND Nem Concordo Nem Discordo	(4) C Concordo	(5) CT Concordo Totalmente
--	--------------------------	---	--------------------------	--

		1	2	3	4	5
		DT	D	NC ND	C	CT
3.1.	A Educação Física tem a mesma importância/valor que as outras disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2.	Para os auxiliares de ação educativa (funcionários), os professores de Educação Física estão ao mesmo nível que os outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.	É menos prejudicial para o aluno perder uma aula de Educação Física do que de outra disciplina, quando da realização de uma atividade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.	Os alunos atribuem a mesma importância à disciplina de Educação Física que às outras disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.	A disciplina de Educação Física é pouco reconhecida pela comunidade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6.	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.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.7.	O(a) Diretor(a) atribui ao professor de Educação Física um estatuto idêntico ao dos outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.8.	A imagem social do professor de Educação Física é muito positiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.9.	A aula de Educação Física é vista pela comunidade escolar como um momento de recreação e diversão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.10.	Os pais dos alunos desvalorizam os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.11.	Atualmente o professor de Educação Física tem um estatuto idêntico aos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.12.	A disciplina de Educação Física situa-se num plano inferior ao das disciplinas consideradas mais “cognitivas”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.13.	A importância da disciplina de Educação Física é subestimada pela sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.14.	Há alguns professores, de outros grupos disciplinares, que pensam que os colegas de Educação Física são profissionais de entretenimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões]

ANEXO 5

Questionário Clima Escolar e Participação dos Professores

PPEFVE

Indique a sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola, utilizando a seguinte escala:

(1) MB Muito Baixa	(2) B Baixa	(3) M Média	(4) E Elevada	(5) ME Muito Elevada
------------------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------------

		1	2	3	4	5
		MB	B	M	E	ME
2.1.	Colaboração com os órgãos de administração e gestão (ex.: Diretor(a), Coordenador(a) de Departamento, Coordenador(a) de Diretores de Turma).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.	Elaboração de projetos (ex: clubes e ateliers, projetos com a comunidade, projetos propostos para as escolas, projetos com a turma...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3.	Colaboração com outros professores na realização das atividades escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.	Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.	Criação de projetos inovadores para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6.	Participação em momentos informais de convívio (ex: comemorações, festas, jantares, encontros culturais e/ou desportivos...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7.	Organização/dinamização de eventos escolares (ex: festa de Natal, desfile de Carnaval, festa final de ano, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8.	Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9.	Participação voluntária, como formando, em ações de formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões]

ANEXO 6

Questionário Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa

RPEFCE

As afirmações que se seguem referem-se à relação entre os Professores de Educação Física e os restantes elementos da Comunidade Educativa. Indique o seu grau de acordo ou desacordo, utilizando a seguinte escala:

(1) DT	(2) D	(3) NC / ND	(4) C	(5) CT
Discordo	Discordo	Nem Concordo	Concordo	Concordo
Totalmente		Nem Discordo		Totalmente

		1	2	3	4	5
		DT	D	NC ND	C	CT
4.1.	Os professores de Educação Física partilham entre si momentos de convívio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2.	Os professores de Educação Física têm um relacionamento agradável com o(a) Diretor(a) da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3.	Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com professores de outras escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4.	Os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas colaboram na organização e planificação de atividades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5.	Os alunos aceitam a autoridade do professor de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6.	Os professores de Educação Física raramente fazem atividades em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7.	Os alunos mostram-se entusiasmados com as atividades extracurriculares dinamizadas pelos professores de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8.	Os colegas de Educação Física apoiam-se uns aos outros na resolução dos problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.9.	O(a) Diretor(a) procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das aulas de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.10.	Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas que promovem a participação dos pais na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.11.	É pouco habitual, os professores de Educação Física conviverem com os alunos fora do tempo de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.12.	Os professores de Educação Física sentem-se pouco à vontade para colocar os seus problemas ao(à) Diretor(a) da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.13.	Os professores de Educação Física apoiam-se uns aos outros no desempenho das suas tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.14.	Os professores de Educação Física contactam frequentemente com os pais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.15.	Na minha escola, há rivalidades entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.16.	Os professores de Educação Física partilham materiais didáticos entre si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.17.	Os professores de Educação Física raramente conversam com os colegas das outras disciplinas acerca de problemas de comportamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.18.	Os professores de Educação Física desenvolvem iniciativas de cooperação com parceiros da comunidade (associações, clubes, autarquia, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.19.	O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.20.	O(a) Diretor(a) é indiferente às sugestões dos professores de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.21.	Os alunos escutam os professores de Educação Física quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.22.	Os professores de Educação Física vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Diretor (a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.23.	Na minha escola, há rivalidades entre os colegas de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.24.	Os alunos estão motivados para as aulas de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.25.	Os professores de Educação Física interagem pouco com os colegas das outras disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.26.	Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados na disciplina de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.27.	Os professores de Educação Física sentem que o(a) Diretor(a) exerce uma liderança pouco favorável ao desenvolvimento do seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.28.	Os alunos mostram-se pouco entusiasmados com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.29.	É frequente os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas ajudarem-se mutuamente na resolução de problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.30.	Existe dificuldade de diálogo entre os professores de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.31.	Os pais dos alunos subestimam o trabalho realizado pelo professor de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.32.	Os professores de Educação Física raramente dinamizam atividades extracurriculares com os colegas das outras disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.33.	O(a) Diretor(a) tem sabido envolver os professores de Educação Física na prossecução de objetivos comuns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.34.	Os professores de Educação Física estabelecem, entre si, relações de amizade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.35.	Raramente os professores de Educação Física partilham momentos de convívio com os colegas das outras disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.36.	Os professores de Educação Física colaboram pouco com a comunidade, no desenvolvimento do seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.37.	Os alunos mostram-se interessados em aprender na disciplina de Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.38.	Há pouca colaboração entre os professores de Educação Física e os colegas das outras disciplinas na realização de tarefas escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.39.	Os professores de Educação Física mantêm boas relações de cooperação com os pais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.40.	Os professores de Educação Física colaboram com a comunidade em iniciativas de animação cultural e desportiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões]



U

C

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação